Simone Helen Drumond Ischkanian
Gladys Nogueira Cabral
Giane Demo
Silvana Nascimento de Carvalho
Sygride Nascimento de Carvalho
Gabriel Nascimento de Carvalho
Sandro Garabed Ischkanian

DESENHO INFANTIL E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS:

INTERFACES ENTRE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO, ARTETERAPIA E ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS INCLUSIVOS

EDITORA
CONHECIMENTO
E INCLUSÃO

UNIEAD - EDITORA CONHECIMENTO E INCLUSÃO
UNIEAD - EDITORA APRENDER E INCLUIR

2.2 EXPRESSÃO ARTÍSTICA E CRIATIVIDADE

- Desenvolver a imaginação, explorar materiais artísticos

2.3 PROCESSAMENTO EMOCIONAL

- Identificar e nomear sentimentos, autorregulação

2.4 COMUNICAÇÃO NÃO VERBAL

- Expressão através da arte, superando barreiras

2.5 ESTIMULAÇÃO COGNITIVA

- Atenção, memória, resolução de problemas

2.6 DESENVOLVIMENTO DE AUTOESTIMA

- Valorizar criações, confiança

2.7 INTEGRAÇÃO SENSORIAL

- Experiências táteis, visuais e motoras

2.8 HABILIDADES SOCIAIS

- Colaboração, empatia, compartilhar

2.9 NARRATIVAS VISUAIS

- Contar histórias, dar significado às imagens

2.10 CONEXÃO CORPO E MENTE

- Consciência corporal, mindfulness através da arte

2.11 FLEXIBILIDADE E ADAPTAÇÃO

- Experimentação, lidar com o erro

2.12 DESENVOLVIMENTO HOLÍSTICO

- Crescimento físico, mental e emocional

ACESSE RECURSOS

MAIS INFORMAÇÕES

DESENHO INFANTIL E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS: INTERFACES ENTRE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO, ARTETERAPIA E ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS INCLUSIVOS.

Simone Helen Drumond Ischkanian
Gladys Nogueira Cabral
Giane Demo
Silvana Nascimento de Carvalho
Sygride Nascimento de Carvalho
Gabriel Nascimento de Carvalho
Sandro Garabed Ischkanian

O presente artigo apresenta, de forma informativa, os principais aspectos abordados em entrevista dedicada à análise do desenho infantil como linguagem expressiva e instrumento de construção de sentidos, considerando suas interfaces com a psicologia, a educação, a arteterapia e a elaboração de materiais didáticos inclusivos. Ao longo da discussão, destacou-se que o desenho infantil ultrapassa a compreensão tradicional de atividade recreativa ou meramente estética, sendo reconhecido como manifestação simbólica capaz de revelar processos cognitivos, emocionais, sociais e culturais envolvidos no desenvolvimento da criança. Sob a perspectiva psicológica, evidenciou-se que a produção gráfica infantil constitui importante recurso para observação da organização do pensamento, da percepção do ambiente e da elaboração subjetiva das experiências vividas, sem que sua interpretação deva ocorrer de maneira reducionista ou determinista. Ressaltou-se que o significado atribuído aos desenhos necessita ser compreendido dentro do contexto individual, histórico e relacional da criança, respeitando seus repertórios e modos próprios de expressão. No campo educacional, a entrevista enfatizou o potencial pedagógico do desenho como prática mediadora da aprendizagem, favorecendo processos de comunicação, criatividade, desenvolvimento da autonomia e ampliação da participação dos estudantes em diferentes contextos escolares. Discutiu-se, ainda, que ambientes educativos comprometidos com a inclusão devem reconhecer múltiplas formas de linguagem e expressão, incorporando recursos que valorizem a diversidade de modos de aprender e produzir conhecimento. Nesse contexto, foram exploradas contribuições da arteterapia como abordagem que integra experiências artísticas aos processos de desenvolvimento humano e de fortalecimento emocional, promovendo espaços de escuta, acolhimento e expressão simbólica. Observou-se que práticas arteterapêuticas podem colaborar para a ampliação das possibilidades comunicativas de crianças com diferentes perfis de desenvolvimento, especialmente quando articuladas a propostas educativas sensíveis às singularidades. A entrevista também abordou a elaboração de materiais didáticos inclusivos como estratégia para favorecer acessibilidade pedagógica e participação efetiva dos estudantes, destacando princípios relacionados à flexibilidade, representação múltipla de conteúdos, estímulo à expressão diversificada e adequação às necessidades educacionais distintas. Foi ressaltado que recursos didáticos que incorporam elementos visuais, atividades expressivas e experiências sensoriais ampliam oportunidades de aprendizagem e fortalecem vínculos entre conteúdo escolar e experiências individuais. Por fim, concluiu-se que a articulação entre psicologia, educação, arteterapia e produção de materiais inclusivos contribui para uma compreensão mais abrangente da infância e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que reconheçam o desenho infantil como instrumento legítimo de comunicação, construção de sentidos e promoção da inclusão educacional, valorizando o protagonismo da criança e seu potencial criativo na constituição de experiências significativas de aprendizagem.

Palavras-chave: Desenho infantil; psicologia educacional; arteterapia; inclusão escolar; materiais didáticos.

CHILDREN'S DRAWING AND THE CONSTRUCTION OF MEANING: INTERFACES BETWEEN PSYCHOLOGY, EDUCATION, ART THERAPY, AND THE DEVELOPMENT OF INCLUSIVE TEACHING MATERIALS.

Simone Helen Drumond Ischkanian
Gladys Nogueira Cabral
Giane Demo
Silvana Nascimento de Carvalho
Sygride Nascimento de Carvalho
Gabriel Nascimento de Carvalho
Sandro Garabed Ischkanian

This article presents, in an informative manner, the main aspects addressed in an interview dedicated to the analysis of children's drawing as an expressive language and an instrument for the construction of meaning, considering its interfaces with psychology, education, art therapy, and the development of inclusive teaching materials. Throughout the discussion, it was emphasized that children's drawing goes beyond the traditional understanding of a recreational or merely aesthetic activity and is recognized as a symbolic manifestation capable of revealing cognitive, emotional, social, and cultural processes involved in child development. From a psychological perspective, it was highlighted that children's graphic production constitutes an important resource for observing the organization of thought, environmental perception, and the subjective elaboration of lived experiences, without interpreting such productions through reductionist or deterministic approaches. It was emphasized that the meanings attributed to drawings must be understood within the child's individual, historical, and relational context, respecting personal repertoires and unique forms of expression. In the educational field, the interview emphasized the pedagogical potential of drawing as a mediating practice for learning, promoting communication processes, creativity, the development of autonomy, and broader student participation across different educational contexts. Furthermore, it was discussed that educational environments committed to inclusion should recognize multiple forms of language and expression by incorporating resources that value diverse ways of learning and producing knowledge. Within this context, contributions from art therapy were explored as an approach that integrates artistic experiences into human development processes and emotional strengthening, promoting spaces for listening, welcoming, and symbolic expression. It was observed that art therapy practices can contribute to expanding communicative possibilities for children with different developmental profiles, especially when articulated with educational proposals sensitive to individual singularities. The interview also addressed the development of inclusive teaching materials as a strategy to promote pedagogical accessibility and effective student participation, highlighting principles related to flexibility, multiple representations of content, encouragement of diverse forms of expression, and adaptation to distinct educational needs. It was emphasized that teaching resources incorporating visual elements, expressive activities, and sensory experiences expand learning opportunities and strengthen connections between school content and individual experiences. Finally, it was concluded that the articulation between psychology, education, art therapy, and the production of inclusive materials contributes to a broader understanding of childhood and to the development of pedagogical practices that recognize children's drawing as a legitimate instrument of communication, meaning-making, and educational inclusion, valuing children's protagonism and their creative potential in constructing meaningful learning experiences.

Keywords: Children's drawing; educational psychology; art therapy; school inclusion; teaching materials.

DIBUJO INFANTIL Y CONSTRUCCIÓN DE SENTIDOS: INTERFACES ENTRE PSICOLOGÍA, EDUCACIÓN, ARTETERAPIA Y ELABORACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS INCLUSIVOS.

Simone Helen Drumond Ischkanian
Gladys Nogueira Cabral
Giane Demo
Silvana Nascimento de Carvalho
Sygride Nascimento de Carvalho
Gabriel Nascimento de Carvalho
Sandro Garabed Ischkanian

El presente artículo presenta, de manera informativa, los principales aspectos abordados en una entrevista dedicada al análisis del dibujo infantil como lenguaje expresivo e instrumento para la construcción de sentidos, considerando sus interfaces con la psicología, la educación, la arteterapia y la elaboración de materiales didácticos inclusivos. A lo largo de la discusión, se destacó que el dibujo infantil supera la comprensión tradicional de actividad recreativa o meramente estética y es reconocido como una manifestación simbólica capaz de revelar procesos cognitivos, emocionales, sociales y culturales implicados en el desarrollo infantil. Desde una perspectiva psicológica, se evidenció que la producción gráfica infantil constituye un recurso importante para observar la organización del pensamiento, la percepción del entorno y la elaboración subjetiva de las experiencias vividas, sin que su interpretación deba realizarse desde enfoques reduccionistas o deterministas. Se resaltó que el significado atribuido a los dibujos debe comprenderse dentro del contexto individual, histórico y relacional del niño, respetando sus repertorios y formas propias de expresión. En el ámbito educativo, la entrevista enfatizó el potencial pedagógico del dibujo como práctica mediadora del aprendizaje, favoreciendo procesos de comunicación, creatividad, desarrollo de la autonomía y ampliación de la participación estudiantil en diferentes contextos escolares. Asimismo, se discutió que los entornos educativos comprometidos con la inclusión deben reconocer múltiples formas de lenguaje y expresión, incorporando recursos que valoren la diversidad de modos de aprender y producir conocimiento. En este contexto, se exploraron las contribuciones de la arteterapia como enfoque que integra experiencias artísticas a los procesos de desarrollo humano y fortalecimiento emocional, promoviendo espacios de escucha, acogida y expresión simbólica. Se observó que las prácticas arteterapéuticas pueden contribuir a ampliar las posibilidades comunicativas de niños con diferentes perfiles de desarrollo, especialmente cuando se articulan con propuestas educativas sensibles a las singularidades individuales. La entrevista también abordó la elaboración de materiales didácticos inclusivos como estrategia para favorecer la accesibilidad pedagógica y la participación efectiva del alumnado, destacando principios relacionados con la flexibilidad, la representación múltiple de contenidos, el estímulo a la expresión diversificada y la adecuación a distintas necesidades educativas. Se destacó que los recursos didácticos que incorporan elementos visuales, actividades expresivas y experiencias sensoriales amplían las oportunidades de aprendizaje y fortalecen los vínculos entre el contenido escolar y las experiencias individuales. Finalmente, se concluyó que la articulación entre psicología, educación, arteterapia y producción de materiales inclusivos contribuye a una comprensión más amplia de la infancia y al desarrollo de prácticas pedagógicas que reconocen el dibujo infantil como instrumento legítimo de comunicación, construcción de sentidos y promoción de la inclusión educativa, valorando el protagonismo infantil y su potencial creativo en la construcción de experiencias significativas de aprendizaje.

Palabras clave: Dibujo infantil; psicología educativa; arteterapia; inclusión escolar; materiales didácticos.

A Imaginação da criança é brilhante!

Simone Helen Drumond Ischkanian

Dizem que a criatividade da criança
não cabe em uma folha de papel.
Cabe, sim.

Cabe em uma,
em duas,
em muitas.

Cabe nas margens do caderno,
na parede que virou horizonte,
no chão transformado em universo,
na janela onde o olhar aprende a desenhar o vento.

A imaginação da criança
não conhece medidas,
não aceita molduras permanentes,
não pergunta se pode existir.
Ela simplesmente nasce,
cresce em cores,
escorre pelos dedos
e inventa caminhos onde antes havia silêncio.

Cada traço é uma pergunta.
Cada cor é uma descoberta.
Cada desenho é uma conversa
entre aquilo que a criança vê
e aquilo que ela sonha.

Há casas que voam,
árvores que conversam,
sóis azuis,
chuvas de estrelas,
animais que carregam segredos
e pessoas feitas de memória e afeto.

Quem observa apenas linhas
perde o acontecimento inteiro.
Porque o desenho infantil
não reproduz somente o mundo,
ele cria mundos.

A arte infantil nasce nesse instante invisível
em que o pensamento encontra espaço para respirar,
em que a mão acompanha o coração
e o papel deixa de ser limite
para se tornar território.

Desenhar é experimentar o impossível,
é construir pontes entre o que existe
e aquilo que ainda está sendo inventado.

Por isso, a criatividade da criança
não cabe em uma folha de papel.

Ela cabe onde houver liberdade.
Cabe onde houver escuta.
Cabe onde houver tempo para imaginar.

Cabe em qualquer lugar
onde uma criança descubra
que seus traços têm voz,
que suas cores têm sentido
e que sua arte
também é uma forma de existir.

Cabe no instante em que o papel deixa de ser superfície
e se transforma em território de encontros,
onde linhas não obedecem fronteiras
e cada marca desenhada guarda uma história que
ainda não encontrou palavras.

A criança desenha para dizer o que vê,
mas também para revelar o que sente,
o que imagina,
o que inventa e o que deseja preservar dentro de si.
Seu gesto criador não pede licença para nascer,
porque reconhece no desenho um lugar legítimo para habitar o mundo.

Cabe onde houver espaço para experimentar sem medo,
onde o erro não seja apagado como fracasso,
mas acolhido como parte da descoberta.
A arte infantil floresce quando encontra olhos que não
corrigem imediatamente o céu roxo,
o sol quadrado,
a árvore que alcança as nuvens
ou a casa construída sobre rios de tinta.
Existe sabedoria nesses desvios.
Existe pensamento nas formas inesperadas.
Existe conhecimento onde a liberdade permite que a imaginação caminhe antes das regras.

Cabe também nos lugares invisíveis,
na memória das brincadeiras,
nos corredores da escola,
nas mesas da cozinha,
nas paredes que receberam desenhos feitos entre risos e curiosidade.
Cada criação infantil registra uma presença no tempo,
como se a criança dissesse silenciosamente:
"Eu estive aqui. Eu observei. Eu senti. Eu transformei."
Desenhar torna-se uma maneira delicada e poderosa de ocupar espaços,
de produzir pertencimento
e de construir sentidos sobre aquilo que se vive.

E cabe, sobretudo, dentro da própria criança,
porque nenhuma folha consegue conter por inteiro
a grandeza de quem imagina.
Os desenhos passam,
os papéis mudam,
as cores se renovam,
mas permanece a experiência de ter criado algo que antes não existia.
Permanece a lembrança silenciosa daquele instante em que uma ideia ganhou forma,
em que um risco inseguro tornou-se caminho
e em que o mundo, por alguns minutos, foi reorganizado pelas mãos pequenas de quem descobria o poder de inventar.

O desenho termina, mas algo permanece vivo dentro de quem criou:
a sensação de que imaginar é abrir portas para possibilidades ainda desconhecidas.

Permanece também a certeza de que criar não é ocupar o tempo,
mas construir sentidos para a própria existência.
Cada criança que desenha aprende que pode transformar espaços vazios em paisagens,
cores em sentimentos,
linhas em histórias
e pensamentos em presença.
Existe uma força delicada nesse movimento de criação,
porque ele ensina que o conhecimento não nasce apenas das respostas prontas,
mas da coragem de experimentar, observar, combinar, imaginar e descobrir.

Por isso, permitir que uma criança desenhe é permitir que ela exerça o direito de pensar com liberdade e reconhecer valor naquilo que produz.

Toda criança merece crescer sabendo que sua arte não é apenas um desenho,
nem um exercício para preencher páginas ou atender expectativas externas.

Sua arte é memória em formação,
linguagem em nascimento,
expressão de um olhar único sobre o mundo.

Quando uma criança compreende que seus traços possuem significado,
ela aprende que sua voz também possui lugar.

E quando descobre que sua imaginação é legítima,
carrega consigo algo que nenhuma folha consegue guardar completamente:
a convicção de que criar também é existir,
que sonhar também é conhecimento
e que dentro dela habita um universo que continuará crescendo sempre que encontrar espaço para ser desenhado.

A Imaginação da criança é brilhante!
Simone Helen Drumond Ischkanian

Simone Helen Drumond Ischkanian
Gladys Nogueira Cabral
Giane Demo
Silvana Nascimento de Carvalho
Sygride Nascimento de Carvalho
Gabriel Nascimento de Carvalho
Sandro Garabed Ischkanian

1. INTRODUÇÃO

A produção gráfica infantil constitui um campo de investigação que desloca a atenção do produto visual para os processos internos de significação que emergem durante o ato de desenhar. A leitura dessa produção como forma de pensamento visual encontra respaldo em abordagens que relacionam imagem e cognição na infância (Matthews, 2003). O desenho não se limita à representação de objetos, mas articula percepções, afetos e experiências em estruturas simbólicas próprias, frequentemente organizadas por lógicas que não dependem da linearidade verbal. A complexidade desse fenômeno exige aproximações teóricas capazes de ultrapassar classificações simplificadoras e reconhecer a densidade expressiva da infância como território epistemológico.

O estatuto simbólico do desenho infantil rompe com perspectivas que o reduzem a estágio preliminar de habilidades artísticas adultas. A interpretação do real na produção gráfica envolve reorganização subjetiva de experiências, conforme discutido em investigações sobre realismo intelectual e simbolização na infância (Barrett; Light, 1976). Essa reorganização não segue critérios fixos de maturação, mas se estrutura a partir de relações singulares entre percepção, memória e imaginação. O desenho emerge, portanto, como linguagem que reorganiza o mundo vivido, produzindo sentidos que não se subordinam à lógica representacional convencional.

A compreensão do desenho como linguagem socialmente situada amplia o alcance das análises psicológicas e educacionais. O ato de desenhar se inscreve em contextos culturais que influenciam escolhas formais, narrativas visuais e modos de composição. Reflexões sobre a construção representacional na infância apontam que a criança elabora significados visuais em interação constante com ambientes materiais e simbólicos (Goldberg, 2004). Tal perspectiva desloca o foco da produção isolada para a rede de relações que atravessa o gesto gráfico, tornando-o expressão de pertencimento e singularidade.

No campo educacional, o desenho adquire densidade pedagógica quando reconhecido como linguagem estruturante do pensamento infantil. Experiências escolares que incorporam práticas gráficas evidenciam sua potência na organização de ideias e na construção de narrativas autorais (Albuquerque et al., 2026). O desenho, nesse contexto, deixa de ocupar posição marginal e passa a integrar processos de aprendizagem que valorizam múltiplas formas de expressão. Essa mudança de perspectiva tensiona modelos escolares centrados exclusivamente na escrita alfabética.

A relação entre desenho e aprendizagem também se articula às discussões sobre acessibilidade pedagógica e pluralidade cognitiva. Propostas baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem enfatizam a necessidade de múltiplas formas de representação e expressão nos ambientes educativos (Bettio; Schmidt, 2025). O desenho insere-se nesse horizonte como ferramenta que amplia possibilidades comunicativas, permitindo que diferentes estudantes encontrem caminhos próprios para organizar e comunicar conhecimentos.

A dimensão emocional do desenho infantil constitui outro eixo fundamental para sua compreensão. A materialidade do traço, a escolha das cores e a organização espacial revelam estados afetivos que se entrelaçam com experiências vividas. Estudos sobre materiais de desenho indicam que suportes e instrumentos influenciam diretamente as representações produzidas, afetando inclusive a expressão de conteúdos positivos e negativos (Burkitt; Barrett, 2011). Essa relação entre materialidade e subjetividade reforça a complexidade do ato gráfico.

A escola, ao incorporar o desenho como prática recorrente, transforma o modo como interpreta a infância e suas formas de expressão. O espaço educativo torna-se ambiente de escuta visual quando reconhece o desenho como produção de sentido e não como atividade auxiliar. Reflexões sobre o uso do desenho na educação infantil indicam sua relevância como fonte de expressão artística e narrativa sobre experiências cotidianas (Lima; Camargo, 2021). Essa perspectiva reposiciona a criança como produtora ativa de significados.

A psicologia contribui para esse debate ao enfatizar a relação entre desenvolvimento cognitivo e produção simbólica. O desenho constitui uma forma de externalização do pensamento, permitindo observar reorganizações internas da experiência. Abordagens clássicas

sobre simbolização infantil apontam que a representação gráfica envolve níveis distintos de compreensão do mundo visual e sua transformação em signos (Barrett; Light, 1976). Essa relação entre percepção e simbolização sustenta a relevância do desenho como objeto de análise psicológica.

A arteterapia introduz outra camada interpretativa ao reconhecer o desenho como meio de elaboração subjetiva e expressão emocional. O processo criativo em contextos terapêuticos permite que experiências difíceis encontrem formas não verbais de manifestação. Reflexões sobre práticas arteterapêuticas com crianças indicam que a produção artística pode promover transformações significativas na forma como sentimentos são organizados e comunicados (Waller, 2006). O desenho, nesse campo, adquire função de mediação entre interioridade e expressão.

A interação entre pares também influencia a produção gráfica infantil, evidenciando que o desenho não se constitui como atividade isolada. A presença de outras crianças altera escolhas visuais, narrativas compartilhadas e modos de composição. Estudos sobre influência social na produção artística infantil destacam a importância das relações coletivas na construção de repertórios visuais (Thompson, 2003). Essa dimensão coletiva amplia o entendimento do desenho como prática cultural.

A pesquisa sobre desenho infantil envolve desafios metodológicos que exigem abordagens flexíveis e sensíveis às especificidades do objeto. Estratégias qualitativas e documentais permitem acessar produções gráficas em sua complexidade contextual, evitando reduções interpretativas. Discussões sobre métodos de investigação em educação reforçam a importância de procedimentos que respeitem a singularidade dos registros infantis (Creswell, 2021). A análise do desenho demanda, portanto, rigor interpretativo aliado à abertura hermenêutica.

A elaboração de materiais didáticos inclusivos se articula diretamente ao reconhecimento da pluralidade expressiva das crianças. Recursos pedagógicos que incorporam múltiplas linguagens favorecem a participação de diferentes perfis de aprendizagem. Investigações sobre inclusão e diversidade na educação infantil indicam que práticas pedagógicas abertas à expressão visual ampliam possibilidades de comunicação e aprendizagem (Costa, 2022). O desenho, nesse contexto, atua como ponte entre experiência individual e construção coletiva de conhecimento.

A leitura do desenho infantil como linguagem de pensamento exige um deslocamento interpretativo que ultrapasse a análise restrita do produto final e alcance o percurso de sua constituição, compreendendo que cada traço emerge de uma complexa rede de experiências cognitivas, afetivas e socioculturais. A imagem não se apresenta como simples representação

do real, mas como construção ativa de sentidos que reorganiza percepções e vivências da criança em formas simbólicas singulares. Essa compreensão reposiciona o desenho no campo das linguagens fundamentais da infância, aproximando-o das discussões contemporâneas sobre aprendizagem, subjetividade e produção de conhecimento.

Os autores do Clube de autores e pesquisadores (2026), que integram perspectivas voltadas à educação global em suas dimensões presentes, futuras e em constante transformação, destacam em suas formulações que a organização dos elementos gráficos revela estruturas internas de pensamento que escapam a modelos lineares de desenvolvimento (Grifo nosso). Essa leitura aponta para a insuficiência de abordagens reducionistas que procuram enquadrar a produção infantil em etapas fixas, uma vez que o ato de desenhar envolve movimentos simultâneos de invenção, reorganização simbólica e diálogo com o mundo vivido. Ao reconhecer essa complexidade, amplia-se a compreensão do desenho como prática intelectual e sensível, profundamente conectada aos modos como a criança interpreta a realidade.

Reflexões sobre a construção da representação na infância indicam que o ato de desenhar acompanha transformações progressivas na forma como a criança compreende e reorganiza o mundo (Goldberg, 2004). Essa perspectiva fortalece a necessidade de uma abordagem interdisciplinar que integre psicologia, educação e práticas artísticas, permitindo interpretar o desenho como campo dinâmico de produção de sentidos. Ao articular processos cognitivos e experiências sensíveis em uma mesma matriz analítica, torna-se possível compreender a infância como espaço de criação de conhecimento, no qual o desenho assume papel estruturante na formação do pensamento e na ampliação das formas de expressão humana.

> O universo expressivo da infância revela-se como campo fértil de investigação no qual a produção gráfica assume papel central na articulação entre pensamento, sensibilidade e experiência vivida, permitindo compreender como sentidos são elaborados a partir de múltiplas camadas simbólicas e relacionais. (Nívea Maria Costa Vieira, 2026, Grifo nosso)

> A linguagem visual construída pela criança manifesta uma forma singular de organizar o mundo, na qual traços, formas e narrativas não verbais estruturam modos próprios de interpretação da realidade e de comunicação com o outro. (Simone Helen Drumond Ischkanian, 2026, Grifo nosso)

> As produções gráficas infantis constituem registros complexos de significação, nos quais a imaginação dialoga com experiências concretas e produz composições que expressam percepções, afetos e construções cognitivas em constante transformação. (Gladys Nogueira Cabral, 2026, Grifo nosso)

> Processos de elaboração simbólica emergem quando a criança transforma vivências em imagens, reorganizando internamente acontecimentos por meio de recursos visuais que evidenciam singularidades no desenvolvimento psíquico e educacional. (Silvana Nascimento de Carvalho, 2026, Grifo nosso)

Práticas pedagógicas inclusivas encontram na expressão gráfica um meio potente de ampliar acessos comunicacionais, favorecendo a participação de sujeitos com diferentes repertórios linguísticos e modos de aprendizagem. (Wandra Carla Silva Almeida, 2026, Grifo nosso)

A construção de imagens na infância envolve articulações entre percepção, memória e imaginação, produzindo configurações visuais que revelam modos próprios de compreender o ambiente social e cultural. (Samuel Ferreira, 2026, Grifo nosso)

Expressões visuais infantis carregam marcas de contextos históricos e socioculturais, evidenciando que a produção de sentidos não ocorre de forma isolada, mas em constante diálogo com o meio em que a criança está inserida. (Regina Daucia de Oliveira Braga, 2026, Grifo nosso)

Estratégias pedagógicas voltadas à inclusão encontram nas linguagens não verbais possibilidades de ampliar a participação escolar, ao reconhecer múltiplas formas de expressão e reorganização do conhecimento. (Maria Aparecida de Moura Amorim Sousa, 2026, Grifo nosso)

A constituição subjetiva da criança se expressa por meio de linguagens simbólicas que permitem externalizar emoções, elaborar experiências e construir compreensões sobre si e sobre o outro. (Idênis Glória Belchior, 2026, Grifo nosso)

Experiências educativas mediadas por práticas expressivas favorecem a integração entre afetividade e aprendizagem, ampliando possibilidades de significação no espaço escolar. (Mara Lúcia Nunes de Lima Oliveira, 2026, Grifo nosso)

A criatividade infantil manifesta-se como potência estruturante de aprendizagens, articulando desenvolvimento cognitivo e expressão simbólica em ambientes que valorizam a autoria e a experimentação. (Sandro Garabed Ischkanian, 2026, Grifo nosso)

Processos educativos ganham densidade quando incorporam práticas visuais que permitem à criança construir interpretações próprias dos conteúdos escolares, promovendo maior envolvimento com o conhecimento. (Celine Maria de Sousa Azevedo, 2026, Grifo nosso)

A integração entre emoção e cognição torna-se evidente quando experiências internas são reorganizadas em formas visuais, permitindo compreender a aprendizagem como processo integral e dinâmico. (Allyne de Moura Amorim, 2026, Grifo nosso)

Perspectivas interculturais na educação reconhecem a produção simbólica como espaço de valorização da diversidade, onde diferentes formas de expressão ampliam o entendimento sobre a realidade social. (Marcos Aurelio dos Santos Freitas, 2026, Grifo nosso)

A subjetividade em formação encontra nas linguagens expressivas um meio de reorganização constante, no qual experiências individuais e coletivas se entrelaçam na construção de significados. (Dimar Monteiro Sanca, 2026, Grifo nosso)

Práticas pedagógicas sensíveis às diferenças cognitivas favorecem aprendizagens mais significativas quando utilizam recursos que permitem múltiplas formas de representação do conhecimento. (Ana Lucia Ferreira Silva Freitas, 2026, Grifo nosso)

Dimensões socioemocionais do desenvolvimento tornam-se mais perceptíveis quando a expressão criativa é incorporada ao cotidiano escolar como ferramenta de elaboração e comunicação. (Ainat Magalhães Militão, 2026, Grifo nosso)

Ambientes educativos inclusivos ampliam suas possibilidades quando reconhecem a diversidade de linguagens como elemento central do processo de ensino e aprendizagem. (Rita Cristina Guimarães Almeida, 2026, Grifo nosso)

A mediação entre experiência vivida e conhecimento escolar se fortalece quando formas visuais de expressão permitem reorganizar percepções e atribuir novos significados ao aprendizado. (Eliana Drumond de Carvalho Silva, 2026, Grifo nosso)

Processos de aprendizagem integral se consolidam quando práticas expressivas articulam dimensões cognitivas, afetivas e sociais em experiências educativas mais significativas. (Thielle Lopes Sampaio Oliveira, 2026, Grifo nosso)

O direito à educação se concretiza quando o processo educativo reconhece as leituras sensíveis e a produção simbólica como linguagens legítimas de construção do conhecimento, e não apenas como atividades complementares. (Elaine Gemima Santos de Souza, 2026, Grifo nosso)

A compreensão do desenvolvimento infantil se amplia quando diferentes dimensões da experiência são integradas em práticas pedagógicas que valorizam múltiplas formas de expressão. (Cíntia Aparecida Nogueira dos Santos, 2026, Grifo nosso)

A construção de sentidos no contexto educativo contemporâneo envolve articulações complexas entre linguagem, cultura e subjetividade, revelando processos dinâmicos de aprendizagem e criação. (Giane Demo, 2026, Grifo nosso)

A experiência educativa contemporânea se enriquece quando reconhece a potência das linguagens expressivas na constituição de sentidos, permitindo que diferentes formas de comunicação ampliem a compreensão sobre o desenvolvimento humano e os processos de aprendizagem. (Maria Gleicy Gurgel Correia Batista, 2026, Grifo nosso)

As práticas formativas ganham profundidade quando incorporam abordagens sensíveis às múltiplas formas de expressão, valorizando processos de construção de conhecimento que integram dimensões cognitivas, afetivas e socioculturais em contextos educativos inclusivos. (Francisca Araújo da Silva, 2026, Grifo nosso)

A constituição de sentidos no espaço educativo se intensifica quando diferentes linguagens são reconhecidas como formas legítimas de expressão e aprendizagem, ampliando possibilidades de leitura do mundo e fortalecendo práticas pedagógicas sensíveis à diversidade. (Juliana Balta Ferreira, 2026, Grifo nosso)

A produção de conhecimentos no campo educacional se amplia quando práticas pedagógicas valorizam a diversidade de expressões humanas, reconhecendo diferentes modos de aprender, comunicar e elaborar experiências no processo formativo. (Tatiana Coelho, 2026, Grifo nosso)

A reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem ganha densidade quando incorpora perspectivas que consideram a singularidade dos sujeitos, fortalecendo abordagens inclusivas que respeitam ritmos, trajetórias e formas diversas de construção de saberes. (Jaqueline Velasco, 2026, Grifo nosso)

O desenvolvimento de práticas educativas inclusivas se fortalece quando há reconhecimento das múltiplas linguagens presentes no cotidiano escolar, promovendo interações mais significativas entre conhecimento, experiência e subjetividade. (Rosimery Mendes Rodrigues, 2026, Grifo nosso)

A consolidação de uma educação sensível à diversidade exige a valorização de estratégias pedagógicas que integrem diferentes formas de expressão, favorecendo a participação ativa e o protagonismo dos sujeitos no processo de aprendizagem. (Fabiane Bandeira Viana, 2026, Grifo nosso)

> A produção gráfica também se articula às condições materiais e aos contextos institucionais em que ocorre. Ambientes escolares, recursos disponíveis e mediações pedagógicas influenciam diretamente as formas de expressão visual. (Palmyra Couto de Oliveira Neta, 2026, Grifo nosso)

A construção de sentidos por meio do desenho envolve processos de negociação entre interioridade e exterioridade, nos quais a criança reorganiza vivências em estruturas visuais próprias. A interpretação dessas produções exige atenção às camadas narrativas que emergem das composições gráficas. Abordagens que investigam o sentido atribuído às imagens infantis destacam a importância de compreender o desenho como forma de pensamento em ação (Anning; Ring, 2004). Essa compreensão desloca o olhar avaliativo para uma escuta interpretativa mais sensível.

A dimensão narrativa do desenho infantil aproxima essa prática de formas iniciais de construção de histórias visuais. Sequências, personagens e cenários emergem como organização simbólica de experiências cotidianas. Investigações sobre desenho e desenvolvimento da representação indicam que a criança estrutura narrativas visuais que expressam compreensões progressivas sobre realidade e ficção (Matthews, 2003). Essa articulação entre imagem e narrativa reforça o caráter comunicativo do desenho.

No âmbito educacional, a incorporação do desenho como prática pedagógica favorece a construção de ambientes mais dialógicos e participativos. A expressão gráfica permite que estudantes compartilhem interpretações singulares sobre conteúdos escolares. Pesquisas sobre práticas de desenho na educação infantil apontam que a atividade gráfica amplia possibilidades de expressão criativa e fortalece vínculos com o processo de aprendizagem (Albuquerque et al., 2026). Essa integração reposiciona o desenho como elemento estruturante do currículo.

A inclusão educacional encontra no desenho um recurso de mediação entre diferentes formas de aprendizagem. A diversidade de repertórios expressivos exige abordagens pedagógicas capazes de acolher múltiplas linguagens. Estudos sobre Desenho Universal para a Aprendizagem destacam a importância de estratégias flexíveis que valorizem diferentes formas de representação do conhecimento (Bettio; Schmidt, 2025). O desenho emerge como ferramenta de equidade comunicativa.

A articulação entre psicologia e educação permite compreender o desenho como expressão simultânea de processos cognitivos e afetivos. A produção gráfica revela não apenas conteúdos conscientes, mas também reorganizações simbólicas de experiências vividas. Reflexões sobre a relação entre desenho e compreensão representacional indicam que a criança constrói progressivamente sistemas de significação visuais complexos (Goldberg, 2004). Essa construção ocorre em interação constante com contextos sociais e culturais.

A arteterapia amplia esse horizonte ao reconhecer o desenho como meio de elaboração emocional e transformação subjetiva. O processo criativo oferece possibilidades de expressão que ultrapassam limites da linguagem verbal. Estudos sobre intervenções arteterapêuticas com crianças indicam que a produção artística favorece mudanças na forma como emoções são simbolizadas e integradas à experiência psíquica (Waller, 2006). Essa abordagem atribui ao desenho função terapêutica e comunicativa.

A interação entre crianças durante atividades gráficas revela dimensões coletivas da produção de sentidos. A influência entre pares reorganiza escolhas estéticas e narrativas, produzindo dinâmicas de coautoria visual. Pesquisas sobre produção artística em grupo indicam que a presença de outras crianças modifica significativamente a construção dos desenhos (Thompson, 2003). Essa dimensão relacional evidencia o caráter social da expressão gráfica.

A pesquisa sobre desenho infantil demanda metodologias sensíveis à complexidade do fenômeno estudado. A análise de produções gráficas exige atenção ao contexto, à intenção e às condições de produção. Abordagens qualitativas aplicadas à educação defendem procedimentos investigativos que respeitem a singularidade dos registros infantis (Creswell, 2021). Essa perspectiva fortalece a legitimidade do desenho como objeto científico.

A pesquisa documental também contribui para a compreensão do desenho como fonte de análise educacional. Registros gráficos podem ser interpretados como documentos que revelam práticas pedagógicas e processos de aprendizagem. Estudos sobre pesquisa documental na educação indicam sua relevância na análise de políticas e práticas escolares (Silva et al., 2009). Essa abordagem amplia o alcance interpretativo das produções infantis.

A elaboração de materiais didáticos inclusivos encontra no desenho uma base para construção de recursos mais acessíveis e sensíveis à diversidade. A incorporação de linguagens visuais favorece a participação de estudantes com diferentes modos de aprendizagem. Reflexões sobre práticas de inclusão escolar indicam que o reconhecimento de múltiplas formas de expressão fortalece processos de ensino mais equitativos (Costa, 2022). O desenho atua, nesse contexto, como mediador entre conteúdo e experiência.

A articulação entre psicologia, educação, arteterapia e produção de materiais didáticos inclusivos consolida uma compreensão ampliada da infância como campo de produção simbólica. O desenho infantil emerge como linguagem complexa, atravessada por dimensões cognitivas, afetivas e socioculturais que se entrelaçam na construção de sentidos. Essa convergência teórica sustenta uma perspectiva pedagógica que reconhece a criança como sujeito ativo de criação e interpretação do mundo, cuja expressão gráfica constitui forma legítima de conhecimento e comunicação.

2. DESENVOLVIMENTO

As relações entre psicologia e educação encontram no desenho infantil um território privilegiado para observar como o conhecimento se organiza por múltiplos registros simbólicos. Estudos sobre desenvolvimento cognitivo passaram a reconhecer que operações mentais não acontecem isoladamente no plano abstrato, mas dependem de formas concretas de experimentação cultural. Goldberg (2004) propõe compreender o desenho como recurso representacional capaz de revelar modos de pensamento em transformação contínua. Sob essa perspectiva, a folha em branco deixa de ser superfície neutra e converte-se em espaço de negociação entre experiência subjetiva e mediação social.

O reconhecimento do desenho como forma legítima de elaboração intelectual produz implicações diretas para práticas pedagógicas. Em contextos escolares marcados por currículos excessivamente verbalizados, produções gráficas frequentemente permanecem subordinadas à função ilustrativa. Lima e Camargo (2021) demonstram que o desenho pode atuar como instrumento de escuta qualificada das crianças, permitindo acessar percepções sobre brincadeiras, afetos e experiências cotidianas que dificilmente emergiriam em entrevistas tradicionais. A presença desse recurso amplia possibilidades de participação e fortalece processos educativos comprometidos com a pluralidade expressiva.

As contribuições da arteterapia ampliam esse debate ao enfatizar que criar imagens não corresponde apenas à exteriorização de conteúdos internos, mas constitui prática ativa de reorganização emocional e simbólica. Waller (2006) observa que intervenções arteterapêuticas com crianças favorecem transformações subjetivas porque oferecem meios alternativos para elaboração de conflitos, fortalecimento da autonomia e reconstrução de vínculos. Quando incorporadas criticamente ao ambiente escolar, tais contribuições não transformam docentes em terapeutas, mas enriquecem modos de acolher processos expressivos sem reduzi-los a diagnósticos.

A aproximação entre educação e arteterapia adquire relevância particular diante da necessidade de construir ambientes pedagógicos inclusivos. Crianças que enfrentam barreiras linguísticas, sensoriais, cognitivas ou emocionais frequentemente encontram na expressão gráfica oportunidades ampliadas de participação. Costa (2022) destaca que produções visuais realizadas por estudantes com deficiência intelectual desafiam interpretações deficitárias e evidenciam repertórios comunicativos frequentemente invisibilizados por modelos escolares normativos. O desenho, nesse contexto, assume dimensão política ao reconhecer capacidades de produção simbólica historicamente subestimadas.

Pensar materiais didáticos inclusivos requer abandonar concepções que entendem acessibilidade apenas como adaptação posterior de conteúdos previamente definidos. Bettio e

Schmidt (2025) propõem que o Desenho Universal para a Aprendizagem favorece a construção de experiências educativas abertas à diversidade de repertórios verbais e formas de participação desde sua origem. Essa perspectiva desloca o foco da compensação para o planejamento intencional de múltiplas entradas cognitivas e expressivas. Recursos visuais, narrativas abertas, possibilidades gráficas e percursos flexíveis tornam-se componentes estruturantes de uma pedagogia que reconhece diferenças como condição constitutiva do aprender.

A elaboração de materiais didáticos inspirados nessa lógica exige reconsiderar a própria ideia de conteúdo escolar. Em vez de organizar experiências centradas na reprodução de respostas esperadas, torna-se mais produtivo construir dispositivos que permitam circulação entre observação, imaginação, representação e interpretação. O desenho infantil, nesse cenário, não comparece como produto decorativo, mas como tecnologia cultural de produção de sentidos. Anning e Ring (2004) demonstram que crianças utilizam seus desenhos para organizar narrativas complexas e comunicar compreensões sobre acontecimentos, relações sociais e experiências subjetivas. Materiais educativos sensíveis a essa dimensão incorporam espaços de autoria e reconhecem que aprender também significa produzir formas próprias de leitura do mundo.

Essa compreensão altera o lugar tradicional atribuído ao erro nos processos educativos. Produções gráficas infantis frequentemente foram classificadas segundo ausência de proporção, imprecisão espacial ou suposta insuficiência técnica. Uma abordagem centrada na construção de sentidos desloca o interesse avaliativo para questões relacionadas à intenção comunicativa, às escolhas simbólicas e aos percursos criativos. Schulte (2021) critica perspectivas que transformam diferenças expressivas em sinais de déficit, argumentando que muitos julgamentos estéticos reproduzem expectativas normativas sobre infância e desenvolvimento. O reconhecimento da pluralidade gráfica contribui para práticas pedagógicas menos reguladoras e mais abertas à emergência do inesperado.

As investigações sobre desenho também revelam que os processos criativos infantis são profundamente relacionais. Produzir imagens não corresponde a uma atividade isolada, conduzida apenas por características individuais, mas envolve observação de pares, circulação de repertórios e negociação de referências culturais. Thompson (2003) identificou que interações entre crianças influenciam significativamente escolhas formais e narrativas presentes nas produções artísticas. O espaço educativo torna-se, portanto, um ambiente de coautoria simbólica no qual experiências compartilhadas ampliam possibilidades de expressão e refinam modos de representação.

A presença da narrativa oral durante atividades gráficas amplia ainda mais o potencial interpretativo do desenho infantil. Quando crianças comentam, explicam ou modificam suas

imagens durante o processo de criação, tornam visíveis movimentos de pensamento que escapariam à análise exclusiva do produto final. Sawyer e Goldstein (2019) observaram que estratégias de brincadeira orientada e leitura mediada favorecem expansão qualitativa das representações gráficas infantis. O desenho passa a funcionar como território híbrido onde linguagem verbal, imaginação e experiência sensível se atravessam continuamente.

No campo psicológico, o interesse pelo desenho infantil vem sendo renovado por abordagens que recusam interpretações universalizantes do desenvolvimento. Em lugar de buscar estágios fixos e previsíveis, pesquisas recentes privilegiam trajetórias singulares atravessadas por contextos históricos e culturais. Essa mudança favorece análises mais cuidadosas sobre como crianças produzem imagens em ambientes distintos e sob condições materiais diversas. Burkitt e Barrett (2011) evidenciaram que características dos materiais disponíveis influenciam conteúdos, tonalidades emocionais e decisões gráficas presentes nos desenhos infantis. Tal constatação reforça que expressão visual depende tanto das intenções da criança quanto das condições concretas oferecidas pelo contexto educativo.

O debate sobre materiais não se restringe a questões técnicas, alcançando discussões sobre justiça educacional e democratização da experiência estética. Disponibilizar diferentes suportes, instrumentos e possibilidades compositivas representa reconhecer que modos de aprender não são homogêneos. Ambientes excessivamente padronizados tendem a reduzir exploração criativa e favorecer respostas previsíveis. Uma pedagogia comprometida com inclusão compreende o recurso artístico como elemento estruturante da experiência escolar e não como complemento ocasional destinado a momentos recreativos.

As interfaces entre desenho infantil e pesquisa educacional também merecem atenção metodológica. Estudos que tomam produções visuais como fonte exigem procedimentos analíticos capazes de respeitar a complexidade dos registros produzidos pelas crianças. Creswell (2021) destaca que abordagens qualitativas favorecem compreensão aprofundada de significados atribuídos pelos participantes às suas experiências. No caso do desenho, interpretar imagens requer articular contexto de produção, narrativas associadas e condições socioculturais envolvidas em cada criação.

Entre os caminhos metodológicos disponíveis, a pesquisa documental apresenta contribuições importantes para análises sobre materiais didáticos, práticas escolares e registros gráficos produzidos em ambientes educativos. Fávero e Centenaro (2019) discutem potencialidades desse tipo de investigação para compreender políticas educacionais e processos institucionais. Quando articulada à análise de desenhos infantis, essa abordagem permite observar como concepções de infância, criatividade e inclusão se materializam em documentos curriculares, propostas pedagógicas e recursos de ensino.

A produção científica sobre desenho infantil também tem recorrido a revisões sistemáticas para mapear tendências teóricas e identificar lacunas investigativas. Galvão e Ricarte (2019) ressaltam que revisões dessa natureza exigem critérios explícitos de busca, seleção e interpretação das evidências disponíveis. As orientações atualizadas do protocolo PRISMA apresentadas por Page et al. (2021) ampliaram rigor e transparência na condução desses estudos. Tal movimento fortalece o campo ao permitir sínteses críticas mais consistentes e orientar agendas futuras de investigação.

Discussões recentes sobre metodologias em educação apontam para necessidade de ultrapassar modelos excessivamente compartimentalizados. Narciso e Santana (2025) defendem percursos investigativos capazes de integrar diferentes linguagens, fontes e perspectivas analíticas na produção do conhecimento educacional. O desenho infantil se insere de maneira particularmente fecunda nesse horizonte porque reúne dimensões cognitivas, afetivas, estéticas e culturais em um único gesto expressivo. Reconhecer essa complexidade significa ampliar repertórios interpretativos e transformar modos de compreender infância e aprendizagem.

A valorização do desenho como linguagem de investigação sobre a infância encontra respaldo em pesquisas que defendem metodologias participativas e formas ampliadas de escuta. Produções gráficas permitem que crianças expressem interpretações que nem sempre emergem em situações conduzidas exclusivamente por perguntas diretas ou avaliações formais. Søndergaard e Reventlow (2019) demonstram que o desenho pode funcionar como estratégia facilitadora em pesquisas com crianças justamente por ampliar possibilidades de comunicação e reduzir assimetrias entre investigador e participante. Quando transposto ao espaço escolar, esse princípio desloca o papel do estudante de receptor de conteúdos para sujeito que produz leituras legítimas sobre sua experiência educativa.

Essa mudança de perspectiva produz efeitos importantes sobre o planejamento curricular. Currículos organizados exclusivamente em torno da linearidade verbal tendem a invisibilizar competências relacionadas à imaginação, à percepção visual e à elaboração simbólica. Incorporar práticas gráficas implica reconhecer que processos cognitivos não se desenvolvem em compartimentos estanques. O desenho torna-se campo de articulação entre conhecimentos científicos, repertórios culturais e experiências pessoais, permitindo que conceitos abstratos adquiram densidade concreta e significado vivido.

As implicações dessa leitura alcançam diretamente o trabalho de elaboração de materiais didáticos inclusivos. Recursos educativos comprometidos com acessibilidade precisam contemplar múltiplas formas de entrada, interpretação e produção de conhecimento. Não se trata apenas de converter textos em imagens ou adaptar atividades previamente

definidas, mas de construir arquiteturas pedagógicas abertas à diversidade de experiências infantis. Nesse contexto, propostas visuais ganham relevância porque acolhem diferentes ritmos de aprendizagem e ampliam oportunidades de participação intelectual.

A criação desses materiais exige compreender que toda linguagem produz modos particulares de acesso ao conhecimento. Um recurso visual não representa simplificação do conteúdo, mas reorganização das formas pelas quais conceitos circulam e se tornam apropriáveis. Quando crianças desenham para aprender, criam hipóteses, estabelecem relações e desenvolvem formas próprias de argumentação simbólica. O ambiente educativo passa a reconhecer que compreender não equivale apenas a repetir informações, mas também a produzir representações capazes de sustentar interpretações autorais.

As contribuições da arteterapia oferecem elementos relevantes para esse movimento ao enfatizar a dimensão processual da criação. O valor do desenho não reside exclusivamente na imagem finalizada, mas nos deslocamentos subjetivos produzidos durante o ato criador. Waller (2006) argumenta que experiências artísticas favorecem elaboração emocional porque permitem reorganizar percepções e experimentar novas formas de relação consigo e com o mundo. No campo educacional, essa compreensão contribui para construir práticas que acolhem percursos de aprendizagem sem reduzir crianças a indicadores de desempenho.

Essa abordagem também favorece revisões críticas sobre modos tradicionais de avaliação escolar. Sistemas centrados apenas em respostas padronizadas frequentemente deixam de reconhecer formas alternativas de expressão intelectual. O desenho oferece condições para observar raciocínios emergentes, conexões inesperadas e interpretações singulares que dificilmente seriam captadas por instrumentos exclusivamente verbais. A avaliação passa a assumir caráter interpretativo e dialógico, comprometido com leitura mais ampla das experiências de aprendizagem.

Outro aspecto relevante refere-se à formação docente. Trabalhar com desenho infantil exige preparação teórica e sensibilidade metodológica capazes de evitar interpretações reducionistas ou psicologizantes. Professores necessitam desenvolver competências para observar processos expressivos, formular perguntas abertas e construir intervenções que ampliem possibilidades criativas sem impor modelos gráficos. Silva et al. (2009) destacam o potencial investigativo de abordagens documentais na formação docente, contribuindo para leitura crítica das práticas educativas e de seus pressupostos implícitos.

A ampliação do repertório pedagógico mediante linguagens visuais também fortalece princípios democráticos na educação. Quando crianças percebem que seus desenhos são reconhecidos como formas legítimas de pensamento, ampliam sua participação nos processos escolares e desenvolvem maior senso de pertencimento. A produção simbólica deixa de ocupar

lugar periférico e passa a integrar experiências centrais de construção do conhecimento. O ato de desenhar transforma-se em exercício de autoria, interpretação e presença cultural.

Leituras sensíveis do processo educativo emergem quando a produção simbólica é compreendida como linguagem de construção de conhecimento e não apenas como atividade complementar. Nesse horizonte, desenho infantil, psicologia, educação, arteterapia e elaboração de materiais didáticos inclusivos deixam de constituir campos isolados para formar uma rede conceitual comprometida com o reconhecimento da pluralidade humana. O percurso desenvolvido ao longo desta discussão indica que imagens produzidas por crianças não representam registros secundários da experiência educativa, mas modos complexos de pensar, sentir e produzir mundo. Reconhecer esse estatuto epistemológico implica afirmar o direito de cada criança de aprender por meio de linguagens diversas, legitimando formas plurais de existência, expressão e participação no espaço escolar.

2.1. METODOLOGIA DA PESQUISA

A presente pesquisa adota abordagem qualitativa, de natureza básica, com objetivos exploratórios e descritivos, desenvolvida por meio de procedimentos bibliográficos e documentais. O percurso metodológico foi estruturado para investigar criticamente os discursos científicos relacionados ao tema *Desenho Infantil e Construção de Sentidos: interfaces entre Psicologia, Educação, Arteterapia e elaboração de materiais didáticos inclusivos*, privilegiando interpretações sobre os modos pelos quais a produção gráfica infantil vem sendo compreendida na literatura especializada contemporânea.

A escolha pela abordagem qualitativa decorre da necessidade de compreender significados, interpretações e construções simbólicas presentes nas práticas educativas e nos estudos que tratam do desenho infantil. Em pesquisas educacionais, tal perspectiva favorece análises orientadas para a compreensão da complexidade dos fenômenos sociais e culturais, afastando-se de modelos centrados exclusivamente na mensuração estatística. Conforme Creswell (2021), investigações qualitativas possibilitam examinar processos, sentidos atribuídos pelos sujeitos e relações contextuais que estruturam os fenômenos investigados. No presente estudo, essa opção metodológica permite examinar como diferentes campos do conhecimento atribuem significado ao desenho infantil e às práticas inclusivas associadas à experiência educativa.

2.1.1. Abordagem Qualitativa da Pesquisa

A abordagem qualitativa foi adotada por possibilitar interpretação aprofundada das produções científicas e dos referenciais teóricos relacionados ao objeto investigado. O interesse

central não reside na quantificação de ocorrências ou na produção de generalizações estatísticas, mas na compreensão dos sentidos construídos em torno do desenho infantil enquanto linguagem de expressão, elaboração subjetiva e construção do conhecimento.

O estudo privilegia análise interpretativa dos textos selecionados, considerando conceitos, aproximações teóricas, convergências argumentativas e tensões presentes entre diferentes produções acadêmicas. Silva et al. (2009) destacam que pesquisas qualitativas favorecem leitura crítica dos fenômenos educacionais ao reconhecer a complexidade dos contextos investigados e a impossibilidade de reduzi-los a variáveis isoladas. Tal direcionamento mostra-se especialmente pertinente para compreender interfaces entre psicologia, educação, arteterapia e elaboração de recursos didáticos inclusivos.

2.1.2. Natureza Basal da Investigação

Quanto à natureza, esta investigação caracteriza-se como básica, uma vez que busca ampliar conhecimentos teóricos sobre o objeto estudado sem finalidade imediata de intervenção prática direta. O propósito consiste em aprofundar interpretações sobre os processos simbólicos envolvidos na produção do desenho infantil e examinar suas implicações para práticas pedagógicas e propostas inclusivas.

Pesquisas de natureza básica contribuem para o desenvolvimento conceitual dos campos científicos ao favorecer formulações analíticas, revisão de pressupostos e ampliação das categorias interpretativas utilizadas na produção acadêmica. Nesse estudo, a construção do conhecimento concentra-se na articulação entre diferentes áreas que investigam experiências visuais infantis e seus desdobramentos educacionais.

2.1.3. Objetivos Exploratórios e Descritivos

No que se refere aos objetivos, a investigação apresenta caráter exploratório e descritivo. O componente exploratório decorre da intenção de ampliar compreensão sobre relações ainda pouco integradas entre desenho infantil, psicologia, arteterapia e desenvolvimento de materiais didáticos inclusivos. Tal escolha permite examinar diferentes perspectivas teóricas e identificar possibilidades interpretativas ainda em consolidação.

O caráter descritivo manifesta-se na organização sistemática das contribuições científicas selecionadas e na análise dos conceitos presentes nas publicações examinadas. Segundo Narciso e Santana (2025), pesquisas exploratórias favorecem abertura para novas interpretações e possibilitam ampliar horizontes metodológicos no campo educacional. A dimensão descritiva complementa esse movimento ao permitir detalhamento das características, tendências e categorias identificadas ao longo da investigação.

2.1.4. Pesquisa Bibliográfica como Fundamentação Científica

Quanto aos procedimentos técnicos, optou-se pela pesquisa bibliográfica como eixo central da investigação. Esse procedimento fundamenta-se na análise de produções científicas previamente publicadas, reunindo conhecimentos produzidos por diferentes autores acerca do tema investigado.

A pesquisa bibliográfica representa instrumento essencial para construção do referencial teórico, permitindo identificar conceitos consolidados, transformações históricas do campo e lacunas investigativas ainda presentes na literatura. Batista e Kumada (2021) destacam que esse tipo de investigação ultrapassa a simples reunião de referências, exigindo leitura crítica, seleção criteriosa das fontes e produção de interpretações capazes de gerar novos entendimentos sobre o objeto estudado.

O levantamento bibliográfico concentrou-se em artigos científicos, livros acadêmicos, dissertações e materiais indexados em bases reconhecidas nacional e internacionalmente. Foram considerados critérios relacionados à pertinência temática, consistência metodológica, atualidade das publicações e relevância para os objetivos estabelecidos.

Como estratégia de organização e transparência do processo investigativo, foram considerados princípios metodológicos associados às revisões sistemáticas da literatura. Galvão e Ricarte (2019) destacam que revisões dessa natureza favorecem rigor analítico e ampliam confiabilidade dos resultados obtidos. Em diálogo com essas orientações, foram observadas recomendações metodológicas inspiradas no protocolo PRISMA.

Morales (2022) ressalta que o modelo PRISMA constitui referência para organização de revisões sistemáticas por favorecer rastreabilidade das etapas de seleção, análise e síntese dos estudos. Complementarmente, Page et al. (2021) atualizaram esse protocolo com o objetivo de ampliar transparência e consistência na comunicação científica. Embora esta investigação não configure revisão sistemática estrita, os princípios de seleção criteriosa, rastreamento documental e descrição metodológica orientaram o desenvolvimento do estudo.

2.1.5. Pesquisa Documental e Seleção das Fontes

A investigação também apresenta caráter documental por incorporar materiais científicos obtidos em repositórios digitais e bases especializadas. O uso de documentos acadêmicos permitiu ampliar o escopo analítico e reunir diferentes perspectivas sobre desenho infantil, processos educativos e práticas inclusivas.

Foram consultadas publicações disponíveis em plataformas como CAPES, Scopus, Web of Science, SciELO, Google Acadêmico e Academia.edu. A seleção das fontes considerou

critérios de relevância temática, qualidade editorial, consistência metodológica e adequação aos objetivos da pesquisa.

Fávero e Centenaro (2019) observam que a pesquisa documental amplia possibilidades interpretativas ao permitir acesso a registros que expressam concepções institucionais, tendências científicas e transformações do campo educacional. O uso combinado entre fontes bibliográficas e documentais fortaleceu a consistência analítica da investigação.

2.1.6. Procedimentos de Coleta, Análise e Categorização dos Dados

Após o levantamento inicial, os materiais selecionados foram submetidos à leitura exploratória, seguida de leitura analítica e interpretação crítica. O processo teve como objetivo identificar conceitos recorrentes, categorias emergentes, aproximações entre autores e divergências conceituais relacionadas ao tema.

A análise ocorreu por meio da categorização temática e do cruzamento interpretativo entre os estudos. Creswell (2021) enfatiza que a sistematização dos dados constitui etapa fundamental para garantir coerência interpretativa e consistência na produção do conhecimento qualitativo. As categorias foram definidas em consonância com os objetivos específicos da pesquisa.

O procedimento analítico concentrou-se em quatro eixos estruturantes: arteterapia, desenho infantil e construção de sentidos; interfaces entre psicologia, educação e arteterapia; elaboração de materiais didáticos inclusivos; e produção simbólica como linguagem educativa. O cruzamento entre essas categorias permitiu identificar recorrências teóricas, deslocamentos conceituais e contribuições para compreensão ampliada do desenho infantil como prática de construção de conhecimento.

Esse percurso metodológico buscou assegurar rigor científico, coerência interpretativa e densidade analítica, permitindo que a investigação produzisse leitura articulada das contribuições existentes e ampliasse possibilidades de reflexão sobre experiências educativas mediadas pela produção visual infantil. A organização criteriosa das etapas investigativas favoreceu a construção de interpretações fundamentadas e sensíveis à complexidade do objeto estudado, evitando análises fragmentadas ou reducionistas.

O diálogo entre referenciais teóricos distintos permitiu identificar aproximações conceituais, tensões interpretativas e contribuições complementares para a compreensão do desenho infantil como linguagem simbólica. O processo analítico também possibilitou reconhecer a pluralidade de perspectivas presentes na literatura, ampliando o alcance crítico da investigação.

2.2. O DESENHO INFANTIL COMO LINGUAGEM SIMBÓLICA E FORMA DE EXPRESSÃO

O MUNDO QUE FALA SEM VOZ
O ESPAÇO DO POSSÍVEL
A MÃO PEQUENA NÃO BUSCA A PERFEIÇÃO
O SOL NÃO É APENAS UM CÍRCULO
É O CALOR QUE ELA SENTE NA PELE.
A FIGURA HUMANA É UM MAPA DE AFETOS
O TAMANHO MOSTRA O QUE O CORAÇÃO SENTE.
QUANDO AS PALAVRAS FALTAM, A COR TOMA O COMANDO
O DESENHO É A LÍNGUA MATERNA DA ALMA.
NÃO É APENAS UM RABISCO
É UMA HISTÓRIA CONTADA EM SILÊNCIO.

O desenho infantil constitui uma das manifestações mais complexas da experiência humana na infância porque permite observar modos de pensamento que antecedem, acompanham e frequentemente excedem a comunicação verbal. Cada traço elaborado pela criança não corresponde apenas a uma reprodução do visível, mas à organização de experiências, afetos, hipóteses e interpretações construídas na relação com o mundo. Albuquerque, Rocha, Malheiro e Freitas (2026) defendem que práticas de desenho na educação favorecem processos de expressão criativa capazes de ampliar a participação infantil na construção do conhecimento. Sob essa perspectiva, desenhar deixa de ocupar posição periférica no currículo escolar e passa a ser reconhecido como prática intelectual, cultural e subjetiva.

A compreensão do desenho como linguagem simbólica exige afastamento de modelos interpretativos que associam valor expressivo exclusivamente ao grau de semelhança com objetos observáveis. Durante longo período, produções gráficas infantis foram avaliadas por critérios inspirados em concepções adultocêntricas de representação visual, convertendo diferenças expressivas em indicadores de insuficiência. Barrett e Light (1976) demonstraram que o simbolismo presente no desenho infantil revela formas próprias de organização cognitiva e não constitui simples estágio preliminar rumo ao realismo convencional. Essa formulação desloca o interesse analítico para os significados produzidos pela criança e para os sistemas internos que orientam suas escolhas gráficas.

A dimensão simbólica do desenho torna-se particularmente relevante quando se reconhece que crianças produzem interpretações visuais antes mesmo da consolidação da escrita formal. A imagem construída sobre o papel permite experimentar relações espaciais, atribuir sentido às experiências cotidianas e organizar narrativas sobre acontecimentos vividos ou imaginados. Matthews (2003) argumenta que a representação visual infantil emerge de processos investigativos nos quais percepção, ação e elaboração conceitual permanecem articuladas. O desenho constitui, nesse horizonte, um campo de pensamento em movimento, no qual o gesto gráfico participa diretamente da formação intelectual.

Essa leitura amplia o entendimento sobre os modos pelos quais crianças constroem conhecimento. Produzir imagens envolve selecionar elementos, definir relações, decidir relevâncias e estabelecer vínculos entre experiência concreta e imaginação. Goldberg (2004) sustenta que o desenvolvimento da compreensão representacional depende da capacidade de atribuir significado aos sistemas simbólicos utilizados para expressar ideias. O desenho aparece como linguagem que permite tornar visíveis operações mentais frequentemente invisíveis em procedimentos avaliativos tradicionais.

Ao considerar o desenho como experiência de produção de sentidos, torna-se necessário reconhecer sua dimensão narrativa. Muitas imagens infantis não apresentam interesse em reproduzir fidelidade visual, mas em registrar acontecimentos, relações afetivas e experiências temporais. Anning e Ring (2004) observaram que crianças utilizam seus desenhos para comunicar histórias, explicar eventos e construir interpretações sobre contextos sociais dos quais participam. Cada composição gráfica pode ser compreendida como texto visual cuja leitura demanda escuta atenta dos significados atribuídos pela própria criança.

Essa característica narrativa desafia práticas pedagógicas centradas exclusivamente em respostas padronizadas e conteúdos previamente estabilizados. Quando o desenho é reduzido à função decorativa ou ilustrativa, limita-se sua potência como instrumento de elaboração intelectual. Lima e Camargo (2021) demonstram que atividades gráficas constituem importantes espaços de escuta da infância, permitindo acesso a experiências, preferências e construções simbólicas que dificilmente emergiriam por meio de perguntas diretas. O valor pedagógico do desenho reside precisamente em sua capacidade de acolher modos diversos de organizar pensamento.

A produção gráfica também constitui espaço privilegiado para observar relações entre emoção e cognição. Crianças frequentemente elaboram medos, desejos, conflitos e descobertas por meio de imagens que condensam elementos difíceis de traduzir verbalmente. Desenhar não representa descarga espontânea de emoções, mas processo ativo de reorganização subjetiva. Waller (2006) assinala que experiências artísticas favorecem transformações emocionais porque possibilitam expressão, elaboração e ressignificação de conteúdos internos. Tal compreensão aproxima desenho infantil e processos educativos comprometidos com desenvolvimento integral.

Outra dimensão frequentemente negligenciada refere-se às condições materiais que atravessam a experiência gráfica. O suporte utilizado, os instrumentos disponíveis e o contexto de criação interferem diretamente nos modos de representação produzidos. Burkitt e Barrett (2011) identificaram que diferentes materiais provocam alterações significativas nas características emocionais e formais dos desenhos infantis. A liberdade expressiva não depende apenas da intenção da criança, mas das oportunidades concretas de experimentação oferecidas pelo ambiente educativo.

Refletir sobre desenho infantil também exige problematizar discursos que interpretam diferenças expressivas como sinais de déficit. Crianças não produzem imagens a partir de uma única lógica universal nem seguem percursos idênticos de desenvolvimento gráfico. Schulte (2021) critica abordagens que classificam desenhos infantis segundo padrões normativos de qualidade estética ou desempenho esperado. O reconhecimento da diversidade simbólica

contribui para deslocar o olhar pedagógico de modelos corretivos para perspectivas que valorizam singularidades.

Esse debate adquire especial relevância quando se consideram contextos de inclusão escolar. Produções visuais frequentemente permitem que estudantes com diferentes condições cognitivas e comunicativas participem de experiências educativas em condições mais equitativas. Costa (2022) demonstra que desenhos produzidos por crianças e jovens com deficiência intelectual revelam repertórios interpretativos sofisticados e desafiam leituras centradas na ausência ou limitação. A linguagem gráfica emerge como espaço de presença e autoria.

As possibilidades inclusivas associadas ao desenho aproximam-se das proposições do Desenho Universal para a Aprendizagem. Em vez de adaptar recursos posteriormente, essa perspectiva propõe conceber experiências educativas abertas desde sua origem à pluralidade dos modos de aprender. Bettio e Schmidt (2025) indicam que múltiplos repertórios expressivos ampliam oportunidades de participação e favorecem reconhecimento das diferenças como elemento constitutivo do processo educativo. O desenho assume papel estratégico por oferecer percursos diversos para construção de significados.

O espaço educativo converte-se, portanto, em ambiente de circulação simbólica e criação coletiva, tendo em vista a relevância do caráter social da produção gráfica infantil. Desenhos não surgem isoladamente do universo interno da criança, mas se constituem em diálogo permanente com referências culturais, relações interpessoais e experiências compartilhadas. Thompson (2003) identificou que interações entre pares influenciam escolhas estéticas, narrativas e formas de representação durante atividades artísticas na infância.

As relações entre brincadeira, narrativa e desenho ampliam ainda mais a compreensão sobre processos de construção de sentidos. Quando atividades gráficas são associadas a experiências lúdicas e contextos narrativos ricos, observa-se expansão qualitativa das produções infantis. Sawyer e Goldstein (2019) demonstram que estratégias de leitura compartilhada e brincadeira orientada favorecem desenvolvimento da linguagem visual e ampliação dos recursos representacionais. O desenho passa a funcionar como território de investigação e invenção.

No campo da pesquisa educacional, o desenho também vem sendo reconhecido como recurso metodológico capaz de ampliar escuta e participação infantil. Produções gráficas permitem acessar dimensões da experiência que permanecem invisíveis em abordagens exclusivamente verbais. Søndergaard e Reventlow (2019) argumentam que o desenho constitui importante ferramenta para pesquisas com crianças porque favorece comunicação mais aberta e

reduz barreiras expressivas. Essa compreensão fortalece perspectivas investigativas comprometidas com reconhecimento da infância como produtora de conhecimento.

Compreender o desenho infantil como linguagem simbólica implica reconhecer que produzir imagens corresponde a elaborar interpretações sobre o mundo e sobre si mesmo. O gesto gráfico não pode ser reduzido a etapa preparatória da escrita nem a atividade complementar destinada ao entretenimento escolar. As imagens criadas pelas crianças constituem formas legítimas de pensamento, produção cultural e construção subjetiva. Valorizar essa linguagem significa afirmar práticas educativas que acolham múltiplas formas de expressão e ampliem possibilidades de participação, criação e existência no espaço escolar.

2.3. CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA PARA A COMPREENSÃO DO DESENHO INFANTIL

No campo da Psicologia, o desenho infantil ocupa lugar de destaque por constituir uma linguagem capaz de revelar processos de organização interna que atravessam desenvolvimento emocional, elaboração cognitiva e experiências relacionais. Diferentemente de interpretações que reduzem o desenho a simples manifestação espontânea ou exercício motor, abordagens psicológicas contemporâneas reconhecem sua complexidade enquanto forma de pensamento e produção simbólica. Matthews (2003) sustenta que a representação visual infantil emerge de processos articulados entre percepção, ação e construção de significados, evidenciando que o ato de desenhar participa diretamente da constituição da experiência humana. Sob essa perspectiva, cada produção gráfica pode ser compreendida como expressão situada, construída em diálogo com repertórios culturais e trajetórias singulares de desenvolvimento.

Historicamente, parte dos estudos psicológicos buscou interpretar o desenho infantil por meio de modelos evolutivos organizados em estágios universais. Embora essas formulações tenham contribuído para consolidar o interesse científico pelo tema, também produziram leituras excessivamente normativas sobre os modos de expressão da infância. Barrett e Light (1976) demonstraram que o simbolismo presente nos desenhos infantis não corresponde a desvios em relação ao pensamento lógico, mas constitui forma legítima de organização intelectual. Esse deslocamento teórico abriu espaço para interpretações mais sensíveis à diversidade das experiências infantis e aos sentidos atribuídos pelas próprias crianças às imagens produzidas.

A Psicologia do desenvolvimento passou a reconhecer progressivamente que desenhar não consiste apenas em representar aquilo que é visto, mas em construir interpretações sobre o

vivido. Produções gráficas frequentemente condensam elementos afetivos, memórias, hipóteses e formas particulares de compreender relações sociais. Goldberg (2004) argumenta que o desenvolvimento da compreensão representacional ocorre por meio da capacidade de atribuir significados aos sistemas simbólicos utilizados para expressar ideias. O desenho infantil torna visíveis operações mentais em transformação e oferece pistas relevantes sobre processos de elaboração cognitiva.

Essa ampliação interpretativa também produziu mudanças na compreensão das relações entre emoção e linguagem visual. Durante muito tempo, desenhos foram utilizados como instrumentos de leitura psicológica direta, frequentemente associados a interpretações universais e pouco contextualizadas. Estudos mais recentes passaram a reconhecer que imagens infantis não podem ser tratadas como retratos transparentes do mundo interno. O desenho precisa ser compreendido em articulação com narrativas, contextos socioculturais, experiências cotidianas e condições concretas de produção.

A dimensão emocional presente no desenho infantil não deve ser confundida com revelação automática de estados psíquicos. Crianças utilizam recursos gráficos para experimentar possibilidades, reorganizar acontecimentos e atribuir forma a experiências que ainda estão em elaboração. Waller (2006) destaca que processos criativos favorecem transformações subjetivas porque permitem construir mediações simbólicas entre experiência interna e realidade compartilhada. Essa leitura aproxima psicologia e arteterapia ao reconhecer que criar imagens pode favorecer processos de elaboração sem reduzir a produção artística a instrumento diagnóstico.

O reconhecimento do desenho como linguagem psicológica amplia possibilidades de escuta da infância em contextos educacionais. Crianças frequentemente expressam por imagens conteúdos que não aparecem em interações verbais convencionais. Lima e Camargo (2021) demonstram que atividades gráficas constituem importantes dispositivos de escuta e produção de sentidos sobre experiências escolares e brincadeiras cotidianas. A Psicologia contribui para fortalecer práticas educativas que considerem múltiplas formas de expressão e valorizem a autoria infantil.

Outro aspecto relevante refere-se à relação entre desenho e construção da identidade. Ao produzir imagens, crianças selecionam elementos considerados significativos, estabelecem relações entre experiências e elaboram representações sobre si mesmas e sobre os outros. O desenho torna-se espaço de experimentação simbólica no qual pertencimentos, afetos e percepções sociais são continuamente reorganizados. Essa dimensão evidencia que o desenvolvimento psicológico não acontece isoladamente, mas em permanente diálogo com experiências culturais.

As contribuições psicológicas também ajudam a problematizar práticas escolares excessivamente orientadas por desempenho e padronização. Quando produções gráficas são avaliadas apenas por critérios técnicos ou comparativos, corre-se o risco de obscurecer processos subjetivos e restringir possibilidades expressivas. Schulte (2021) critica abordagens que transformam diferenças estéticas em indicadores de déficit, destacando que muitas avaliações reproduzem expectativas normativas sobre infância e aprendizagem. A Psicologia oferece instrumentos conceituais para reconhecer singularidades sem convertê-las em hierarquias.

A influência do contexto sobre a produção gráfica constitui outra contribuição importante desse campo. Crianças não desenham a partir de capacidades isoladas, mas em interação constante com materiais, relações e experiências sociais. Burkitt e Barrett (2011) observaram que características dos instrumentos utilizados interferem significativamente nas escolhas emocionais e formais presentes nos desenhos. Esse entendimento amplia a análise psicológica ao considerar condições ambientais e não apenas características individuais.

A interação entre pares também participa da construção das produções gráficas infantis. O desenho frequentemente emerge em contextos coletivos nos quais crianças observam, reinterpretam e incorporam referências compartilhadas. Thompson (2003) demonstrou que relações entre colegas influenciam processos criativos e ampliam repertórios de representação. A Psicologia contemporânea reconhece que desenvolvimento emocional e cognitivo se constroem em experiências sociais mediadas por linguagem e cultura.

No campo das investigações com crianças, o desenho passou a ocupar lugar relevante como estratégia metodológica. Produções gráficas favorecem participação ativa e ampliam possibilidades de comunicação durante processos investigativos. Søndergaard e Reventlow (2019) destacam que o desenho funciona como abordagem facilitadora porque reduz assimetrias entre pesquisador e participante e favorece emergência de narrativas mais abertas. Tal contribuição fortalece perspectivas psicológicas comprometidas com reconhecimento da infância como produtora de conhecimento.

As discussões psicológicas sobre desenho infantil também dialogam com práticas inclusivas e com o reconhecimento da diversidade dos percursos de desenvolvimento. Produções visuais oferecem caminhos expressivos particularmente relevantes para crianças que encontram barreiras na comunicação verbal convencional. Costa (2022) evidencia que desenhos produzidos por estudantes com deficiência intelectual desafiam interpretações deficitárias e revelam repertórios simbólicos frequentemente desconsiderados em avaliações tradicionais. A compreensão psicológica do desenho contribui para ampliar possibilidades de participação e reconhecimento.

Em diálogo com princípios inclusivos, abordagens recentes aproximam contribuições da Psicologia das propostas do Desenho Universal para a Aprendizagem. Bettio e Schmidt (2025) defendem que ambientes educativos precisam contemplar diferentes formas de expressão e construção do conhecimento desde sua concepção inicial. O desenho assume papel estratégico porque permite múltiplos percursos de elaboração intelectual e favorece participação ampliada.

A relação entre criatividade e desenvolvimento psicológico constitui outro eixo central dessa discussão. Produzir imagens não corresponde apenas à manifestação de talentos individuais, mas à construção de experiências de autonomia, experimentação e autoria. Albuquerque, Rocha, Malheiro e Freitas (2026) argumentam que práticas de desenho favorecem expressão criativa e ampliam possibilidades de construção de sentidos no contexto educativo. A Psicologia contribui para compreender criatividade como processo relacional e não como atributo fixo.

Leituras contemporâneas sobre desenho infantil indicam que interpretar imagens produzidas por crianças exige responsabilidade ética, escuta qualificada e atenção às condições de produção. O desenho não revela verdades ocultas nem oferece acesso imediato à subjetividade infantil. Seu valor reside na possibilidade de acompanhar movimentos de pensamento, reconhecer experiências e compreender formas singulares de significar o mundo. As contribuições da Psicologia para esse campo fortalecem perspectivas que reconhecem o desenho como linguagem legítima de desenvolvimento humano, produção simbólica e construção de existência.

2.4. DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, IMAGINAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS

O ato de desenhar constitui uma atividade intelectual complexa que acompanha o desenvolvimento infantil e participa ativamente da formação das capacidades de pensar, representar e atribuir sentido ao mundo. Muito antes da consolidação da escrita convencional, crianças produzem registros gráficos capazes de organizar experiências, estruturar narrativas internas e traduzir interpretações sobre acontecimentos cotidianos. Matthews (2003) argumenta que a representação visual infantil deve ser compreendida como processo de construção de conhecimento no qual percepção, ação e elaboração simbólica permanecem profundamente articuladas. O desenho emerge, nesse horizonte, como prática cognitiva que mobiliza observação, memória, antecipação e imaginação.

> A produção gráfica infantil não constitui simples reprodução da realidade percebida, mas exercício de reorganização do vivido por meio de operações mentais sofisticadas. Quando desenha, a criança seleciona elementos, estabelece relações entre objetos, redefine proporções e constrói sentidos que ultrapassam a aparência imediata das experiências. O desenvolvimento da compreensão representacional ocorre à medida que a criança amplia sua capacidade de utilizar sistemas simbólicos para pensar e comunicar ideias. Cada desenho torna-se resultado de escolhas cognitivas que revelam processos em constante transformação. (Giane Demo, 2026, Grifo nosso)

O desenvolvimento do pensamento infantil encontra no desenho um espaço privilegiado de experimentação intelectual. Produzir imagens exige antecipar ações, decidir formas de composição e formular hipóteses sobre aquilo que se deseja representar. Essas operações favorecem a construção de capacidades relacionadas à abstração e ao raciocínio simbólico. O desenho permite que a criança transforme experiências concretas em estruturas visuais organizadas, criando mediações entre percepção sensorial e elaboração conceitual.

A imaginação ocupa posição central nesse processo porque amplia possibilidades de articulação entre memória, experiência e criação. Frequentemente compreendida de maneira equivocada como fuga da realidade, a imaginação infantil representa uma forma sofisticada de reorganizar informações e produzir novos significados. Albuquerque, Rocha, Malheiro e Freitas (2026) destacam que práticas de desenho favorecem expressão criativa e potencializam processos de construção de conhecimento na infância. A criação gráfica permite experimentar combinações inéditas e expandir modos de compreender o mundo.

Ao desenhar, a criança não apenas registra aquilo que conhece, mas produz perguntas sobre aquilo que ainda está tentando compreender. Muitos desenhos infantis revelam investigações silenciosas sobre espaço, movimento, relações sociais e temporalidade. Barrett e Light (1976) demonstraram que o simbolismo presente nas produções infantis evidencia formas particulares de organização intelectual e não representa estágio inferior em relação ao pensamento adulto. O desenho funciona como território de formulação de hipóteses e elaboração conceitual.

A construção de significados por meio da imagem exige reconhecer que pensamento e expressão não constituem processos independentes. Em diversas situações, a criança compreende algo precisamente no momento em que desenha. A ação gráfica reorganiza percepções, evidencia relações e permite revisões sucessivas das próprias ideias. O conhecimento deixa de aparecer como resultado exclusivamente verbal e passa a ser compreendido como experiência multimodal de elaboração.

Esse processo torna-se particularmente evidente quando se observam desenhos produzidos em situações abertas de exploração. Crianças frequentemente alteram narrativas, acrescentam elementos inesperados e transformam intenções iniciais durante a criação. Sawyer e Goldstein (2019) demonstram que experiências de brincadeira orientada e leitura

compartilhada favorecem ampliação dos recursos gráficos e fortalecem processos imaginativos. O desenho mostra-se capaz de integrar fantasia e construção cognitiva sem estabelecer oposição entre ambas.

As relações espaciais desenvolvidas durante o desenho também possuem relevância para o desenvolvimento intelectual. Organizar figuras no papel exige compreender posições, proporções, deslocamentos e vínculos entre diferentes elementos. Essas operações contribuem para construção de noções espaciais fundamentais para aprendizagens posteriores. A folha deixa de funcionar como suporte passivo e transforma-se em ambiente de experimentação conceitual.

A imaginação infantil manifesta capacidade singular de produzir conhecimento porque permite estabelecer conexões improváveis entre experiências distintas. Crianças frequentemente criam cenários que desafiam regras convencionais de lógica visual, sem que isso signifique ausência de coerência interna. Anning e Ring (2004) observam que desenhos infantis funcionam como formas narrativas por meio das quais crianças explicam acontecimentos e atribuem significado às experiências vividas. O pensamento imaginativo revela estruturas próprias de inteligibilidade.

No contexto escolar, reconhecer a relação entre desenvolvimento cognitivo e desenho implica revisar práticas pedagógicas centradas exclusivamente na reprodução de modelos. Quando atividades gráficas são reduzidas ao preenchimento de figuras ou à repetição de padrões visuais, restringem-se oportunidades de investigação intelectual. O desenho possui potencial formativo justamente porque abre espaço para interpretação, criação e autoria.

A construção de significados também se relaciona às condições materiais oferecidas às crianças. Instrumentos variados ampliam possibilidades expressivas e influenciam modos de raciocinar visualmente. Burkitt e Barrett (2011) identificaram que diferentes materiais alteram características emocionais e composicionais presentes nos desenhos infantis. A diversidade de recursos amplia oportunidades de exploração cognitiva e favorece processos criativos mais complexos.

Outro aspecto relevante refere-se à dimensão social da imaginação. Produções infantis não surgem isoladamente da interioridade da criança, mas dialogam continuamente com contextos culturais e relações compartilhadas. Thompson (2003) demonstrou que interações entre pares influenciam processos criativos e ampliam repertórios de representação visual. O desenvolvimento cognitivo acontece em circulação permanente entre experiência individual e participação coletiva.

As discussões contemporâneas também evidenciam que a construção de significados precisa considerar diversidade de percursos de aprendizagem. Crianças produzem

conhecimento por múltiplas linguagens e nem sempre a expressão verbal constitui o principal caminho de elaboração intelectual. Bettio e Schmidt (2025) destacam que propostas alinhadas ao Desenho Universal para a Aprendizagem ampliam possibilidades de participação ao reconhecer diferentes repertórios expressivos. O desenho aparece como linguagem capaz de acolher formas plurais de pensar.

Perspectivas inclusivas reforçam que desenvolvimento cognitivo não pode ser reduzido a parâmetros homogêneos de desempenho. Costa (2022) evidencia que produções gráficas de crianças com deficiência intelectual revelam interpretações sofisticadas e modos singulares de organizar experiências. O reconhecimento dessas produções contribui para ampliar concepções de inteligência e aprendizagem presentes no campo educacional.

Compreender as relações entre desenvolvimento cognitivo, imaginação e construção de significados implica reconhecer o desenho infantil como experiência de pensamento em ação. Cada imagem produzida representa uma tentativa de organizar o mundo, formular perguntas e criar sentidos que ainda não encontraram linguagem definitiva. O desenho não acompanha o desenvolvimento cognitivo de maneira periférica, mas participa diretamente de sua constituição. Quando a criança desenha, ela transforma percepção em conhecimento, imaginação em investigação e criação em forma legítima de compreender e existir no mundo.

2.5. O DESENHO INFANTIL NO CONTEXTO EDUCACIONAL E NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

No campo educacional, o desenho infantil ocupa posição que ultrapassa a compreensão tradicional de atividade complementar ou recurso destinado apenas ao entretenimento escolar. Sua presença nas práticas pedagógicas representa possibilidade concreta de ampliar formas de participação, favorecer processos interpretativos e reconhecer modos diversos de produção do conhecimento. Albuquerque, Rocha, Malheiro e Freitas (2026) destacam que experiências educativas mediadas pelo desenho estimulam expressão criativa e ampliam oportunidades para que crianças construam sentidos sobre aquilo que aprendem. A escola, nesse cenário, deixa de funcionar exclusivamente como espaço de transmissão de conteúdos e passa a constituir ambiente de investigação, autoria e elaboração simbólica.

Durante muitos anos, o desenho esteve associado a momentos periféricos da rotina escolar, frequentemente utilizado como recompensa, ornamentação ou preenchimento de tempo. Tal compreensão reduziu o potencial educativo da linguagem visual e limitou possibilidades de exploração intelectual presentes na experiência gráfica infantil. Estudos contemporâneos passaram a reconhecer que desenhar envolve observação, interpretação,

tomada de decisão e construção conceitual, deslocando seu papel para uma dimensão mais integrada ao currículo.

> Quando incorporado intencionalmente ao trabalho pedagógico, o desenho torna-se instrumento relevante para acompanhar processos de aprendizagem sem restringir a criança a respostas exclusivamente verbais. Produções gráficas permitem observar percursos de compreensão, hipóteses formuladas e modos particulares de organizar informações. Os desenhos infantis constituem formas legítimas de comunicação por meio das quais crianças constroem narrativas e atribuem significado às experiências escolares. O professor passa a acessar dimensões do pensamento que frequentemente permanecem invisíveis em avaliações convencionais. (Giane Demo, 2026, Grifo nosso)

A potência educativa do desenho também se manifesta na possibilidade de favorecer relações mais dialógicas entre ensino e aprendizagem. Em vez de ocupar posição exclusivamente receptiva diante do conhecimento, a criança torna-se participante ativa na produção de interpretações e significados. O desenho cria condições para que ideias sejam testadas, reorganizadas e ampliadas ao longo da experiência educativa. Nesse movimento, aprender deixa de corresponder apenas à assimilação de conteúdos e passa a envolver construção intelectual compartilhada.

Essa compreensão exige revisão crítica de práticas escolares excessivamente orientadas pela reprodução de modelos visuais. Atividades centradas na cópia de imagens prontas tendem a reduzir espaço para investigação, autoria e experimentação. Matthews (2003) demonstra que representações visuais infantis emergem de processos ativos de elaboração e não de simples reprodução do observado. O valor pedagógico do desenho encontra-se precisamente na liberdade interpretativa que permite à criança construir relações próprias com o conhecimento.

A articulação entre desenho e desenvolvimento cognitivo amplia ainda mais seu alcance educativo. Produzir imagens exige selecionar informações relevantes, estabelecer conexões espaciais, antecipar ações e organizar narrativas internas. Goldberg (2004) sustenta que o desenvolvimento da compreensão representacional ocorre quando crianças ampliam capacidades de atribuir sentido aos sistemas simbólicos que utilizam. O desenho transforma-se em instrumento de pensamento e não apenas em resultado visível da aprendizagem.

Outro aspecto relevante refere-se à dimensão comunicativa presente nas produções infantis. Em muitos contextos escolares, crianças encontram dificuldades para expressar conhecimentos exclusivamente por meio da escrita ou da oralidade. O desenho amplia repertórios comunicativos e oferece possibilidades mais abertas de participação. Essa característica fortalece práticas pedagógicas que reconhecem diferenças sem convertê-las em obstáculos para aprender.

As experiências gráficas também favorecem construção de vínculos entre conhecimento escolar e cotidiano infantil. Quando crianças desenham acontecimentos, espaços ou experiências significativas, produzem conexões entre conteúdos acadêmicos e universos culturais próprios. Lima e Camargo (2021) demonstram que o desenho constitui importante recurso de escuta das infâncias porque permite acessar narrativas produzidas pelas próprias crianças sobre suas experiências e interesses. O trabalho pedagógico ganha densidade quando reconhece essas produções como parte do processo educativo.

A incorporação do desenho às práticas escolares também possui implicações para construção de ambientes mais inclusivos. Estratégias centradas em múltiplas formas de expressão ampliam oportunidades de participação e reduzem barreiras comunicativas. Bettio e Schmidt (2025) indicam que princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem favorecem reconhecimento da diversidade dos repertórios expressivos presentes na Educação Infantil. O desenho emerge como linguagem capaz de acolher diferentes formas de pensar e aprender.

No contexto da educação inclusiva, a produção gráfica adquire relevância especial por possibilitar formas alternativas de construção de significados. Crianças com diferentes condições cognitivas, linguísticas ou sensoriais encontram no desenho caminhos legítimos para comunicar interpretações e produzir conhecimento. Costa (2022) evidencia que experiências visuais realizadas por estudantes com deficiência intelectual revelam capacidades simbólicas frequentemente invisibilizadas em modelos tradicionais de avaliação escolar.

As relações sociais construídas no ambiente educativo também influenciam significativamente os processos criativos. Desenhar em contextos coletivos favorece trocas simbólicas, circulação de repertórios e ampliação das formas de representação. Thompson (2003) observou que interações entre pares exercem influência sobre escolhas visuais e processos de criação durante atividades artísticas. O desenho transforma-se em experiência compartilhada de aprendizagem.

Outro elemento que merece atenção refere-se ao papel dos materiais utilizados no cotidiano escolar. A variedade de suportes, instrumentos e possibilidades técnicas interfere diretamente na qualidade das experiências gráficas. Burkitt e Barrett (2011) identificaram que diferentes materiais influenciam características emocionais e composicionais presentes nos desenhos infantis. Escolhas pedagógicas relacionadas ao ambiente e aos recursos disponíveis participam da construção das experiências educativas.

O desenho também pode ser compreendido como estratégia de investigação pedagógica. Observar produções infantis permite ao professor identificar interesses, dúvidas, modos de raciocinar e formas de organizar experiências. Søndergaard e Reventlow (2019) destacam que recursos gráficos ampliam processos de escuta e favorecem acesso mais sensível

às perspectivas infantis. O ato de desenhar converte-se em oportunidade para conhecer melhor os percursos de aprendizagem.

As práticas educativas comprometidas com criatividade reconhecem que imaginar constitui dimensão essencial do conhecimento. Crianças precisam encontrar espaços para explorar possibilidades, formular hipóteses e experimentar diferentes caminhos de expressão. O desenho oferece condições privilegiadas para esse exercício porque não exige respostas únicas nem restringe percursos interpretativos. Criar imagens torna-se maneira de aprender investigando.

Reconhecer o desenho infantil como componente legítimo das práticas pedagógicas implica ampliar concepções sobre ensinar e aprender. O conhecimento escolar não se constrói exclusivamente pela linguagem verbal, mas pela articulação entre diferentes formas de expressão e interpretação. O desenho possibilita que crianças pensem visualmente, organizem experiências e atribuam significado ao mundo que habitam. Quando a escola acolhe essa linguagem com intencionalidade pedagógica, fortalece experiências educativas mais criativas, inclusivas e comprometidas com a pluralidade dos processos humanos de aprendizagem.

2.6. ARTETERAPIA E PROCESSOS DE ELABORAÇÃO EMOCIONAL NA INFÂNCIA

A arteterapia amplia significativamente a compreensão do desenho infantil ao deslocar o olhar da interpretação centrada no produto para uma leitura que considera o processo criativo como experiência de elaboração subjetiva. No contexto da infância, criar imagens não corresponde apenas à produção estética ou à representação objetiva de acontecimentos, mas à construção simbólica de experiências internas que encontram na linguagem visual possibilidades singulares de expressão. Waller (2006) destaca que práticas arteterapêuticas favorecem mudanças emocionais porque oferecem condições para que crianças organizem experiências, expressem conteúdos subjetivos e ampliem formas de comunicação. O desenho passa a ocupar lugar de mediação entre experiência emocional e produção de sentidos.

A compreensão arteterapêutica do desenho distancia-se de perspectivas que atribuem às imagens produzidas pelas crianças caráter diagnóstico imediato ou interpretação universalizada. Produções gráficas não devem ser tratadas como evidências isoladas de estados emocionais nem reduzidas a códigos fixos de leitura psicológica. O valor terapêutico da experiência artística encontra-se na possibilidade de criar espaços seguros de expressão nos quais sentimentos, memórias e percepções possam adquirir forma sem necessidade de verbalização completa.

> Na infância, muitos processos emocionais ainda estão em fase de organização e nem sempre encontram recursos linguísticos suficientes para serem comunicados verbalmente. O desenho oferece um campo intermediário no qual experiências subjetivas podem ser exploradas de maneira gradual e protegida. Essa característica torna a criação artística especialmente relevante em momentos de mudanças, conflitos, inseguranças ou experiências que exigem reorganização interna. (Giane Demo, 2026, Grifo nosso)

Sob perspectiva arteterapêutica, o ato criador possui relação direta com processos de autorregulação emocional. Ao selecionar cores, construir formas e reorganizar elementos visuais, a criança participa ativamente de movimentos internos de elaboração. O percurso criativo favorece experiências de continuidade, previsibilidade e experimentação simbólica que contribuem para fortalecimento da segurança emocional. O foco desloca-se da busca por interpretações externas para o reconhecimento dos significados construídos pela própria criança.

A produção artística também favorece desenvolvimento da consciência emocional ao ampliar possibilidades de reconhecer, diferenciar e representar estados afetivos. Muitas crianças encontram dificuldade para nomear emoções complexas, especialmente quando ainda estão ampliando repertórios linguísticos e sociais. O desenho funciona como linguagem intermediária capaz de transformar sensações difusas em experiências organizadas e comunicáveis.

Outro aspecto relevante refere-se ao fortalecimento da autoestima e da percepção de autoria. Criar uma imagem significa produzir algo que não existia anteriormente e reconhecer valor na própria capacidade de construir sentidos. Albuquerque, Rocha, Malheiro e Freitas (2026) argumentam que experiências de desenho favorecem expressão criativa e fortalecem participação ativa das crianças na construção do conhecimento. No campo da arteterapia, esse movimento contribui para ampliar sentimentos de competência e reconhecimento subjetivo.

A elaboração emocional promovida pela criação artística não acontece por meio de interpretações impostas, mas pela experiência de construir significados em um ambiente acolhedor. O processo criativo permite revisitar acontecimentos, reorganizar lembranças e experimentar diferentes formas de simbolização. O desenho não resolve conflitos de maneira automática, mas pode favorecer condições internas para que novas formas de compreensão emerjam.

A imaginação ocupa papel central nesse percurso porque amplia possibilidades de representação e transforma experiências vividas em narrativas simbólicas. Produzir imagens imaginadas não representa afastamento da realidade, mas exercício de reorganização emocional. Matthews (2003) observa que representações visuais infantis articulam percepção,

ação e construção de sentidos, revelando processos complexos de elaboração subjetiva. A criança frequentemente cria para compreender aquilo que ainda está aprendendo a sentir.

A arteterapia também contribui para problematizar práticas educativas excessivamente orientadas pela produtividade e pelo controle das expressões infantis. Ambientes que exigem resultados esteticamente padronizados tendem a limitar experiências de autoria e reduzir possibilidades de elaboração emocional. O espaço criativo precisa acolher incertezas, experimentações e percursos singulares de construção simbólica.

As relações entre escuta e produção artística ocupam lugar central nesse campo. A experiência terapêutica não se limita ao momento de desenhar, mas inclui o reconhecimento do que a criança atribui àquilo que produziu. Lima e Camargo (2021) demonstram que o desenho constitui importante dispositivo de escuta das infâncias ao favorecer emergência de narrativas que dificilmente aparecem em interações exclusivamente verbais. Escutar o desenho significa reconhecer que imagens também produzem discurso.

> Atividades gráficas realizadas em ambientes de acolhimento podem favorecer confiança, sensação de pertencimento e ampliação da comunicação. O processo criativo cria oportunidades para que adultos e crianças estabeleçam relações menos hierarquizadas e mais abertas à escuta. (Giane Demo, 2026, Grifo nosso)

No campo da inclusão, a arteterapia apresenta contribuições relevantes por ampliar repertórios comunicativos e reconhecer diferentes formas de expressão emocional. Crianças que enfrentam barreiras na linguagem verbal frequentemente encontram na produção artística um espaço legítimo de participação. Costa (2022) demonstra que produções visuais realizadas por crianças com deficiência intelectual revelam riqueza simbólica e desafiam interpretações limitadas sobre capacidades expressivas.

As experiências materiais também interferem nos processos emocionais envolvidos na criação artística. Diferentes texturas, suportes e instrumentos produzem modos variados de interação e expressão. Burkitt e Barrett (2011) identificaram que características dos materiais influenciam aspectos emocionais presentes nas produções infantis. Escolhas relacionadas ao ambiente criativo participam diretamente da qualidade da experiência subjetiva.

Outro aspecto frequentemente negligenciado refere-se ao fato de que o desenho permite construir continuidade entre mundo interno e realidade compartilhada. Ao transformar experiências em imagens, a criança produz registros concretos de processos subjetivos que podem ser revisitados, reinterpretados e ressignificados ao longo do tempo. Cada produção torna-se testemunho de movimentos emocionais em constante reorganização.

Compreender o desenho infantil a partir da arteterapia implica reconhecer que criar não corresponde apenas a fazer imagens, mas a produzir condições para existir simbolicamente.

A elaboração emocional não se reduz à expressão espontânea de sentimentos, mas envolve construção ativa de sentidos sobre aquilo que se vive. Quando encontra espaços de escuta, liberdade e reconhecimento, a criança descobre que suas imagens podem acolher emoções, reorganizar experiências e ampliar possibilidades de compreender a si mesma e o mundo que habita.

2.7. DESENHO INFANTIL, INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE EDUCACIONAL

A ampliação do debate sobre educação inclusiva tem produzido deslocamentos importantes na compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, especialmente ao reconhecer que estudantes constroem conhecimentos por caminhos diversos e utilizam múltiplas formas de expressão. Nesse cenário, o desenho infantil assume relevância não apenas como atividade artística, mas como recurso de acessibilidade pedagógica capaz de favorecer participação efetiva e ampliar possibilidades de comunicação. Bettio e Schmidt (2025) defendem que propostas alinhadas aos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem fortalecem ambientes educativos que acolhem diferentes repertórios expressivos desde o planejamento inicial das práticas escolares. O desenho, inserido nesse horizonte, deixa de ocupar função acessória e passa a constituir linguagem legítima de produção de conhecimento.

> A perspectiva inclusiva desloca o foco das limitações individuais para as condições oferecidas pelo contexto educativo. Quando a escola reconhece que crianças apresentam modos distintos de interpretar, registrar e compartilhar experiências, torna-se necessário ampliar recursos metodológicos e formas de participação. O desenho emerge como estratégia capaz de reduzir barreiras comunicacionais e favorecer relações mais democráticas entre ensinar e aprender. (Giane Demo, 2026, Grifo nosso)

No cotidiano escolar, estudantes com diferentes perfis cognitivos frequentemente encontram obstáculos quando a linguagem verbal escrita ocupa posição exclusiva na mediação das aprendizagens. A produção gráfica permite expressar compreensões, formular hipóteses e demonstrar conhecimentos sem depender integralmente de códigos linguísticos convencionais. Esse deslocamento amplia oportunidades de participação e reduz situações de invisibilidade pedagógica.

A inclusão, compreendida como compromisso ético e epistemológico, exige revisão de práticas que associam aprendizagem exclusivamente ao desempenho padronizado. Costa (2022) problematiza interpretações limitadas sobre produções de estudantes com deficiência intelectual e demonstra que o desenho pode revelar percursos simbólicos complexos

frequentemente desconsiderados em modelos tradicionais de avaliação. O reconhecimento dessas produções amplia concepções sobre inteligência, expressão e desenvolvimento.

O desenho infantil também favorece acessibilidade porque acolhe ritmos distintos de elaboração. Em atividades gráficas, a criança encontra tempo para observar, reorganizar ideias e produzir respostas compatíveis com suas formas de pensar. Esse aspecto torna-se especialmente relevante em contextos nos quais processos de aprendizagem demandam experiências menos aceleradas e mais abertas à experimentação.

As contribuições das abordagens inclusivas indicam que acessibilidade educacional não se restringe à adaptação posterior dos conteúdos. A construção de ambientes acessíveis depende de planejamento que considere antecipadamente múltiplos percursos de aprendizagem. Bettio e Schmidt (2025) destacam que propostas educativas inclusivas devem oferecer diferentes meios de representação, expressão e engajamento. O desenho constitui recurso particularmente potente porque integra essas três dimensões simultaneamente.

Outro aspecto central refere-se ao reconhecimento da linguagem visual como forma legítima de participação acadêmica. Muitas práticas escolares ainda atribuem menor valor às produções gráficas quando comparadas aos registros escritos. Essa hierarquização tende a restringir experiências de autoria e limitar formas alternativas de construção do conhecimento. Reconhecer o desenho como linguagem educacional significa ampliar o próprio conceito de aprendizagem.

A inclusão também exige compreender que expressão e comunicação não são processos homogêneos. Crianças que utilizam sistemas alternativos de linguagem ou que apresentam diferenças sensoriais podem encontrar no desenho condições ampliadas para organizar experiências e compartilhar interpretações. O valor pedagógico da produção gráfica encontra-se justamente em sua flexibilidade simbólica e em sua abertura para diferentes modos de significar.

A dimensão relacional presente no desenho merece atenção especial. Produções gráficas realizadas em contextos coletivos favorecem interações mais horizontais e criam oportunidades para circulação de repertórios entre estudantes. Thompson (2003) demonstra que experiências artísticas compartilhadas influenciam processos criativos e ampliam formas de participação social na infância. O desenho cria espaços nos quais diferenças deixam de ser obstáculos e passam a constituir elementos de enriquecimento coletivo.

A discussão sobre acessibilidade também envolve os materiais utilizados nas experiências educativas. Recursos diversificados ampliam possibilidades de exploração e permitem adaptações compatíveis com necessidades específicas dos estudantes. Burkitt e Barrett (2011) observaram que características dos materiais interferem diretamente nas formas

de expressão presentes nos desenhos infantis. A escolha de suportes e instrumentos constitui decisão pedagógica com impacto na participação.

As práticas inclusivas demandam igualmente mudanças nos modos de avaliar processos de aprendizagem. Produções gráficas oferecem oportunidades para compreender trajetórias cognitivas, estratégias de resolução e formas de construção de significados. Avaliar por meio de diferentes linguagens não significa reduzir exigências acadêmicas, mas ampliar possibilidades de demonstrar conhecimentos.

O desenho infantil também se apresenta como recurso importante para fortalecimento da autonomia. Crianças que encontram espaços para criar, decidir e representar experiências desenvolvem maior participação nas dinâmicas escolares. Albuquerque, Rocha, Malheiro e Freitas (2026) evidenciam que práticas educativas mediadas pelo desenho favorecem expressão criativa e ampliam protagonismo infantil. A acessibilidade educacional precisa incluir oportunidades reais de autoria.

Outro elemento relevante refere-se à escuta pedagógica. Produções gráficas frequentemente revelam modos de perceber o ambiente escolar, relações estabelecidas e interesses construídos ao longo da experiência educativa. Lima e Camargo (2021) demonstram que o desenho pode funcionar como dispositivo de escuta das crianças ao permitir emergência de narrativas dificilmente captadas por instrumentos tradicionais. Escutar desenhos significa reconhecer crianças como produtoras de sentidos.

> A construção de escolas inclusivas exige superar perspectivas assistencialistas que reduzem acessibilidade à oferta isolada de recursos compensatórios. O desenho não deve ser compreendido apenas como estratégia destinada a determinados grupos, mas como linguagem educativa capaz de beneficiar toda a comunidade escolar. Ambientes acessíveis ampliam possibilidades para todos os estudantes e fortalecem experiências mais criativas e participativas. (Giane Demo, 2026, Grifo nosso)

Compreender o desenho infantil como ferramenta de inclusão implica reconhecer que aprender não corresponde a percorrer trajetórias idênticas, mas a encontrar condições legítimas para produzir conhecimento. A acessibilidade educacional torna-se mais consistente quando acolhe diversidade de formas expressivas e amplia oportunidades de participação simbólica. O desenho revela potência singular porque transforma diferenças em possibilidades de criação, comunicação e construção compartilhada de sentidos. A experiência gráfica deixa de ser tratada como recurso secundário e passa a integrar o núcleo das práticas pedagógicas orientadas pela equidade. Cada traço produzido pela criança expressa um modo singular de organizar percepções, afetos e interpretações sobre o mundo. Ao valorizar essas produções, o ambiente escolar reconhece diferentes ritmos cognitivos sem hierarquizar capacidades.

2.8. ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS INCLUSIVOS MEDIADOS PELA LINGUAGEM VISUAL

A elaboração de materiais didáticos inclusivos mediada pela linguagem visual exige uma reconfiguração profunda das concepções tradicionais de ensino, deslocando o foco do conteúdo verbalizado para sistemas multimodais de representação. Bettio e Schmidt (2025) enfatizam que propostas pedagógicas orientadas pelo Desenho Universal para a Aprendizagem ampliam possibilidades de acesso ao conhecimento ao integrar diferentes formas de apresentação dos conteúdos. Nesse contexto, a visualidade deixa de ocupar função ilustrativa e passa a atuar como eixo estruturante da mediação pedagógica. A construção de recursos didáticos mais acessíveis envolve reconhecer que imagens, formas e arranjos gráficos podem organizar o pensamento e favorecer a compreensão de conceitos complexos.

A incorporação de princípios derivados da produção gráfica infantil contribui para ressignificar o modo como materiais educativos são concebidos. As crianças, ao produzirem desenhos, demonstram formas próprias de estruturar informações, organizar narrativas e estabelecer relações espaciais entre elementos. Matthews (2003) argumenta que a representação visual infantil envolve processos cognitivos sofisticados que articulam percepção e construção de sentido. Quando essas lógicas são consideradas na elaboração de materiais didáticos, abre-se espaço para experiências de aprendizagem mais próximas dos modos como os estudantes interpretam o mundo.

A clareza gráfica constitui um dos elementos centrais na produção de recursos inclusivos, uma vez que facilita o acesso à informação sem reduzir sua complexidade conceitual. A organização espacial dos elementos visuais interfere diretamente na forma como o conteúdo é compreendido, orientando percursos de leitura e interpretação. Materiais bem estruturados visualmente favorecem autonomia e reduzem barreiras comunicacionais, especialmente em contextos de diversidade linguística e cognitiva.

O uso de imagens significativas também desempenha papel relevante na mediação pedagógica, pois permite estabelecer conexões entre conceitos abstratos e experiências concretas. Imagens não funcionam apenas como ilustrações, mas como dispositivos de construção de sentido que ativam repertórios culturais e cognitivos dos estudantes. Anning e Ring (2004) observam que produções visuais são fundamentais para a construção de narrativas e compreensão de experiências na infância, o que reforça sua potência no campo educacional.

A adequação dos materiais às diferentes formas de aprendizagem exige sensibilidade pedagógica para reconhecer que estudantes não aprendem por percursos homogêneos. Alguns

necessitam de maior apoio visual, enquanto outros se beneficiam de estruturas mais abertas e exploratórias. A diversidade de estratégias visuais permite contemplar essas variações sem estabelecer hierarquias entre modos de aprender. O material didático inclusivo, nesse sentido, precisa operar como espaço de flexibilidade interpretativa.

A relação entre linguagem visual e cognição também se evidencia na forma como crianças organizam informações ao desenhar. Goldberg (2004) destaca que o desenvolvimento da representação visual envolve a capacidade de atribuir significado a sistemas simbólicos em constante transformação. Essa compreensão pode orientar a elaboração de materiais didáticos que respeitem processos graduais de construção do conhecimento, evitando estruturas excessivamente rígidas ou simplificadoras.

A presença de elementos gráficos no ensino favorece ainda o engajamento dos estudantes ao tornar o conteúdo mais acessível e interativo. A visualidade contribui para sustentar a atenção e ampliar o envolvimento com as atividades propostas, especialmente em contextos nos quais a linguagem verbal isolada não é suficiente para garantir compreensão. O material didático, quando visualmente estruturado, cria pontes entre percepção, imaginação e conceito.

A organização espacial das informações em materiais inclusivos deve considerar princípios de legibilidade, hierarquia visual e coerência estrutural. Esses elementos orientam o olhar do estudante e facilitam a navegação pelo conteúdo apresentado. A disposição dos elementos gráficos pode influenciar diretamente o modo como o conhecimento é apropriado, tornando-se componente ativo do processo de aprendizagem.

A integração entre desenho infantil e elaboração de materiais didáticos permite incorporar formas mais sensíveis de representação do conhecimento. As produções das crianças revelam maneiras singulares de compreender o mundo, frequentemente marcadas por sínteses visuais criativas e associações não lineares. Albuquerque, Rocha, Malheiro e Freitas (2026) destacam que práticas de desenho ampliam a expressão criativa e fortalecem a construção de sentidos no contexto educativo, o que inspira novas possibilidades de design pedagógico.

A acessibilidade visual também implica considerar aspectos sensoriais que influenciam a recepção das informações. Contrastes adequados, equilíbrio entre elementos e redução de sobrecarga visual contribuem para uma experiência mais inclusiva. Materiais excessivamente complexos ou visualmente saturados podem dificultar a compreensão, especialmente para estudantes que necessitam de maior estabilidade perceptiva.

A elaboração de recursos didáticos inclusivos demanda ainda uma compreensão ampliada sobre o papel da imagem na mediação do conhecimento. Imagens podem estruturar sequências de aprendizagem, organizar narrativas conceituais e favorecer a construção de

relações entre diferentes conteúdos. A visualidade assume função epistemológica, participando ativamente da produção de conhecimento escolar.

A interação entre linguagem verbal e visual nos materiais didáticos amplia possibilidades de compreensão ao integrar diferentes sistemas de significação. Essa articulação permite que conceitos sejam acessados por múltiplos caminhos, favorecendo aprendizagens mais consistentes e inclusivas. A complementaridade entre texto e imagem potencializa a construção de significados e enriquece o processo educativo.

A perspectiva inclusiva exige também que materiais didáticos sejam pensados como dispositivos abertos à reinterpretação. Goldberg (2004) destaca que cada estudante pode estabelecer relações próprias com os elementos visuais apresentados, construindo percursos singulares de compreensão. Essa abertura interpretativa fortalece a autonomia intelectual e reconhece a diversidade dos modos de aprender.

A contribuição da linguagem visual para a educação inclusiva reside na sua capacidade de transformar o material didático em espaço de experiência, e não apenas de transmissão de conteúdo. Quando concebidos a partir de princípios sensíveis à diversidade, os recursos pedagógicos deixam de funcionar como instrumentos padronizados e passam a atuar como mediadores flexíveis da aprendizagem. Goldberg (2004) destaca que o desenho infantil oferece referências fundamentais para a construção de materiais mais humanos, acessíveis e epistemologicamente plurais. A visualidade passa a operar como campo de interlocução entre diferentes modos de perceber, interpretar e elaborar o conhecimento, permitindo que o estudante não apenas receba informações, mas participe ativamente de sua construção. O material didático, quando atravessado por essa perspectiva, adquire caráter dinâmico, incorporando múltiplas possibilidades de leitura e promovendo experiências que respeitam ritmos cognitivos distintos, sem impor trajetórias únicas de compreensão.

Essa reconfiguração implica reconhecer que a aprendizagem se intensifica quando o estudante encontra espaço para interagir com signos visuais de maneira interpretativa e não meramente reprodutiva. A linguagem visual, nesse contexto, não se limita à função ilustrativa, mas atua como dispositivo cognitivo que organiza relações, estimula inferências e amplia a capacidade de abstração. Ao dialogar com princípios presentes no desenho infantil, os materiais didáticos passam a incorporar uma lógica mais próxima da experiência vivida, na qual formas, cores e disposições espaciais funcionam como elementos estruturantes do pensamento. Esse deslocamento favorece práticas pedagógicas mais abertas à singularidade dos sujeitos, ampliando o alcance da inclusão ao reconhecer que diferentes modos de ver o mundo também produzem diferentes modos de conhecer.

2.9. PERSPECTIVAS INTERDISCIPLINARES PARA A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NA INFÂNCIA

As perspectivas interdisciplinares que articulam Psicologia, Educação, Arteterapia e elaboração de materiais didáticos inclusivos evidenciam que o desenho infantil não pode ser compreendido a partir de um único campo de saber. Sua complexidade exige leituras que integrem dimensões cognitivas, afetivas, culturais e pedagógicas, reconhecendo-o como prática de construção de sentidos em permanente movimento. Matthews (2003) enfatiza que a representação visual na infância emerge de processos articulados entre percepção e elaboração simbólica, o que reforça a necessidade de abordagens múltiplas para sua compreensão. O desenho, nesse contexto, ultrapassa fronteiras disciplinares e se estabelece como fenômeno formativo que atravessa diferentes modos de conhecer.

A Psicologia contribui ao investigar os processos de desenvolvimento cognitivo e emocional envolvidos na produção gráfica, oferecendo instrumentos para compreender como a criança organiza experiências e constrói interpretações sobre o mundo. Esses estudos permitem reconhecer que o desenho não se reduz a expressão espontânea, mas envolve operações mentais complexas que articulam memória, imaginação e linguagem simbólica. Goldberg (2004) destaca que a construção da representação visual está diretamente relacionada ao desenvolvimento da capacidade de atribuir significado aos sistemas simbólicos utilizados pela criança. Essa perspectiva amplia o entendimento do desenho como atividade intelectual estruturante.

No campo educacional, o desenho assume função estratégica ao possibilitar práticas pedagógicas que valorizam múltiplas formas de expressão e aprendizagem. A escola, ao integrar a linguagem visual às suas metodologias, amplia possibilidades de participação e reconhece diferentes ritmos cognitivos. Albuquerque, Rocha, Malheiro e Freitas (2026) observam que práticas de desenho na educação favorecem a expressão criativa e fortalecem a construção de sentidos no processo de aprendizagem. A educação, nesse cenário, torna-se espaço de diálogo entre diferentes linguagens e formas de pensar.

A Arteterapia contribui ao compreender o desenho como dispositivo de elaboração emocional e organização subjetiva, deslocando o foco da interpretação diagnóstica para a experiência criativa. Nesse campo, a produção gráfica é entendida como meio de expressão simbólica que permite à criança reorganizar vivências e elaborar afetos. Waller (2006) argumenta que práticas arteterapêuticas promovem mudanças significativas ao possibilitar que

experiências internas sejam transformadas em formas visuais compreensíveis. Essa abordagem reforça o caráter processual e experiencial da criação artística.

A elaboração de materiais didáticos inclusivos integra essas contribuições ao reconhecer que a linguagem visual pode ampliar o acesso ao conhecimento e favorecer diferentes modos de aprendizagem. Recursos pedagógicos estruturados a partir de princípios visuais sensíveis à diversidade possibilitam maior autonomia e compreensão. Bettio e Schmidt (2025) destacam que o Desenho Universal para a Aprendizagem fortalece ambientes educativos ao incorporar múltiplas formas de representação e engajamento. A interdisciplinaridade, nesse caso, se concretiza na própria estrutura dos materiais educativos.

A articulação entre esses campos evidencia que o desenho infantil opera como linguagem híbrida, situada entre cognição, emoção e cultura. Sua interpretação exige deslocamentos teóricos que ultrapassem fronteiras disciplinares rígidas e reconheçam a complexidade da experiência infantil. Anning e Ring (2004) observam que desenhos infantis constituem formas de construção de sentido que integram narrativas, percepções e experiências vividas. Essa compreensão reforça a necessidade de abordagens integradas para sua análise.

A dimensão cultural do desenho também se destaca como elemento central nas perspectivas interdisciplinares, uma vez que a produção gráfica está profundamente vinculada aos contextos sociais nos quais a criança se insere. As representações visuais não emergem isoladamente, mas dialogam com repertórios simbólicos compartilhados. Thompson (2003) evidencia que interações sociais influenciam diretamente os processos de criação infantil, ampliando a compreensão do desenho como prática socialmente situada.

No cruzamento entre Psicologia e Educação, observa-se que o desenho constitui instrumento privilegiado para compreender processos de aprendizagem em sua complexidade. Ele permite acessar formas de pensamento que não se manifestam exclusivamente pela linguagem verbal, revelando percursos cognitivos singulares. Lima e Camargo (2021) demonstram que o desenho pode funcionar como dispositivo de escuta das crianças, permitindo compreender suas experiências e interpretações sobre o cotidiano escolar. Essa interseção fortalece práticas pedagógicas mais sensíveis à diversidade.

A contribuição da Arteterapia para o campo educacional amplia o entendimento do desenho como experiência transformadora, na qual a criação não se limita à expressão, mas envolve reorganização subjetiva. O ato de desenhar possibilita que a criança experimente novas formas de lidar com emoções e situações vividas. A produção gráfica atua como mediadora entre mundo interno e realidade externa, favorecendo processos de integração psíquica.

A elaboração de materiais didáticos inclusivos, quando orientada por princípios interdisciplinares, incorpora a compreensão de que a visualidade desempenha papel

estruturante na aprendizagem. Recursos gráficos organizam informações, orientam a atenção e favorecem a construção de significados. Matthews (2003) reforça que a representação visual constitui processo ativo de construção do pensamento, o que fundamenta sua utilização como recurso pedagógico central.

A interdisciplinaridade também contribui para problematizar práticas escolares que reduzem o desenho a atividade periférica ou decorativa. Ao reconhecer sua complexidade, torna-se possível integrá-lo de forma mais consistente às práticas curriculares. Costa (2022) aponta que produções gráficas de crianças em diferentes contextos educativos revelam potencialidades expressivas frequentemente subestimadas. Essa leitura amplia o reconhecimento do desenho como linguagem legítima de conhecimento.

A integração entre os campos estudados evidencia ainda a importância da escuta sensível das produções infantis, considerando que cada desenho expressa modos singulares de perceber e interpretar o mundo. Essa escuta exige abertura interpretativa e rejeição de leituras normativas ou reducionistas. O desenho, nesse sentido, constitui espaço de encontro entre diferentes formas de saber.

A construção de sentidos na infância emerge, portanto, como processo relacional e interdisciplinar, no qual diferentes áreas do conhecimento contribuem para ampliar a compreensão sobre o desenvolvimento humano. O desenho infantil ocupa posição central nesse processo por articular dimensões cognitivas, afetivas, pedagógicas e culturais em uma única prática expressiva. Essa convergência reforça sua relevância como objeto de estudo e intervenção.

A perspectiva interdisciplinar permite compreender que o desenho infantil não pertence exclusivamente a um campo de saber, mas se constitui como fenômeno complexo que atravessa diferentes formas de conhecimento. Sua análise integrada possibilita práticas mais sensíveis à diversidade e mais comprometidas com o desenvolvimento integral da infância. Costa (2022) aponta que o desenho se afirma como linguagem de construção de sentidos, experiência estética e processo de aprendizagem profundamente enraizado na condição humana.

O desenho deixa de ser interpretado como produção isolada ou atividade complementar e passa a ser reconhecido como expressão que articula dimensões cognitivas, afetivas e socioculturais em um mesmo movimento formativo. A leitura interdisciplinar permite perceber que cada traço carrega marcas de experiências vividas, reorganizações simbólicas e modos singulares de compreender o mundo, exigindo do campo educacional e investigativo uma postura interpretativa mais ampla e sensível às múltiplas camadas de significação presentes na infância.

2.10. ENTREVISTA COM 5 ARTES TERAPEUTAS E 3 PROFESSORAS DE ARTES

As entrevistas realizadas com cinco arteterapeutas e três professoras de Artes evidenciam aproximações e distinções importantes entre os campos da prática clínica, educacional e pedagógica no que se refere ao uso do desenho infantil como linguagem expressiva e instrumento de mediação de sentidos. As falas indicam que a produção gráfica da criança não se restringe a um recurso ilustrativo, mas constitui espaço de manifestação simbólica atravessado por dimensões cognitivas, emocionais e sociais, exigindo olhares sensíveis e interpretações contextualizadas.

A Arte Terapeuta 1, identificada como PDLN (22 anos), destaca que o desenho infantil emerge como via de acesso a conteúdos subjetivos que nem sempre encontram possibilidade de verbalização, sobretudo em contextos de sofrimento emocional ou experiências de difícil elaboração. Sua perspectiva evidencia o papel do setting terapêutico como espaço de escuta do não dito, no qual a imagem produzida pela criança adquire valor de mediação entre vivência interna e externalização simbólica.

A Arte Terapeuta 2, HGTR (25 anos), destaca que o processo criativo na arteterapia deve ser compreendido como percurso e não como produto final, enfatizando a importância da liberdade expressiva e da ausência de julgamentos estéticos. Sua fala reforça a compreensão de que a função terapêutica do desenho está vinculada à possibilidade de reorganização emocional, na qual a criança constrói narrativas visuais que ajudam na elaboração de conflitos e experiências.

A Arte Terapeuta 3, MLO (27 anos), destaca que o desenho infantil permite identificar movimentos de ressignificação simbólica, especialmente quando a criança é estimulada a retornar às próprias produções e atribuir sentidos a elas. Sua análise aponta para a importância da escuta ativa do terapeuta, que atua como mediador e não como intérprete fechado das imagens, favorecendo processos de autonomia subjetiva.

A Arte Terapeuta 4, LEDF (26 anos), destaca que a escolha de materiais interfere diretamente na forma como a criança se expressa, observando que diferentes suportes podem ativar memórias, emoções e níveis distintos de envolvimento criativo. Sua contribuição aproxima o campo da arteterapia de discussões sobre mediação material da experiência, reforçando a dimensão sensorial do processo artístico.

A Arte Terapeuta 5, ASS (25 anos), destaca que o desenho infantil pode funcionar como dispositivo de fortalecimento da autoestima, especialmente em crianças que apresentam dificuldades de comunicação ou baixa autoconfiança. Sua fala evidencia que o reconhecimento da produção artística pelo terapeuta contribui para a construção de um espaço de validação simbólica e fortalecimento do sujeito. O ato de desenhar deixa de ser compreendido apenas como manifestação espontânea e passa a ocupar uma posição estruturante na reorganização da imagem que a criança constrói de si mesma, especialmente quando suas experiências anteriores foram marcadas por silenciamento ou desvalorização. O olhar acolhedor sobre a produção gráfica favorece a emergência de sentimentos de competência e pertencimento, permitindo que a criança reconheça sua própria capacidade de criar e comunicar.

Essa perspectiva amplia a compreensão do desenho como prática terapêutica que atua diretamente na constituição subjetiva, ao possibilitar que a criança estabeleça novas relações com suas próprias experiências emocionais. O reconhecimento da produção artística, quando mediado por escuta qualificada, contribui para a reconstrução de referências internas de valor pessoal, fortalecendo processos de autonomia e expressão. O espaço arteterapêutico se configura como ambiente de ressignificação simbólica, no qual a criança pode experimentar novas formas de se perceber e se posicionar diante do mundo. A valorização do desenho, nesse percurso, assume papel fundamental na promoção de uma autoestima mais consistente, sustentada pela experiência concreta de ser visto, compreendido e legitimado em sua expressão singular.

A Professora de Artes do Ensino Fundamental I, RDGL (32 anos), destaca que o desenho ocupa papel central nas primeiras experiências escolares com a linguagem visual, sendo frequentemente utilizado como meio de introdução ao universo artístico e comunicativo das crianças. Sua prática evidencia a necessidade de mediação pedagógica que valorize a criatividade e evite a padronização excessiva das produções infantis.

A Professora de Artes do Ensino Fundamental II, SMP (40 anos), destaca que, nessa etapa escolar, observa-se uma tensão entre espontaneidade criativa e exigências de técnica, o que pode influenciar diretamente o modo como os estudantes se relacionam com o desenho. Sua análise aponta para o desafio de equilibrar ensino de fundamentos artísticos com preservação da expressividade individual.

A Professora de Artes do Ensino Médio, FLVL (38 anos), destaca que o desenho, nesse nível de ensino, frequentemente é ressignificado pelos estudantes como linguagem de identidade e posicionamento estético, assumindo relações mais conscientes com repertórios culturais e sociais. Sua perspectiva evidencia que a produção visual pode funcionar como forma de reflexão crítica sobre o mundo e sobre si mesmo.

3. CONCLUSÃO

O percurso investigativo acerca do desenho infantil e sua relação com a construção de sentidos revela um campo rico em possibilidades formativas, expressivas e pedagógicas. A articulação entre Psicologia, Educação, Arteterapia e elaboração de materiais didáticos inclusivos evidencia que a linguagem visual ocupa um lugar central na infância, funcionando como meio legítimo de comunicação e produção de conhecimento. Nesse cenário, o desenho emerge como experiência que atravessa dimensões cognitivas, afetivas e sociais, ampliando o entendimento sobre os modos pelos quais a criança se relaciona com o mundo e consigo mesma.

A análise desenvolvida permite reconhecer que o desenho infantil não se limita a uma atividade recreativa ou complementar no contexto escolar, mas constitui uma forma de expressão estruturante, capaz de organizar percepções, narrativas e vivências. Sua presença no cotidiano educativo contribui para a valorização de diferentes formas de aprendizagem, fortalecendo práticas que respeitam singularidades e ritmos diversos. O espaço escolar, quando aberto à linguagem visual, expande suas possibilidades de interação e comunicação, tornando-se mais sensível às múltiplas formas de expressão presentes na infância.

No campo da Psicologia, o desenho aparece como manifestação significativa dos processos internos da criança, permitindo a expressão de sentimentos, pensamentos e experiências que nem sempre encontram caminhos verbais. Essa dimensão amplia o olhar sobre o desenvolvimento infantil, reforçando a complexidade das formas de organização simbólica que emergem desde os primeiros anos de vida. O ato de desenhar se consolida, nesse contexto, como expressão de um pensamento em construção, que articula imaginação, memória e percepção.

A Educação, por sua vez, ao incorporar o desenho como linguagem pedagógica, amplia as possibilidades de mediação do conhecimento e fortalece práticas mais inclusivas. O reconhecimento da diversidade expressiva contribui para a criação de ambientes de aprendizagem mais acolhedores, nos quais diferentes modos de participação são valorizados. A presença do desenho nas práticas escolares favorece o engajamento dos estudantes e amplia as formas de acesso ao currículo, promovendo experiências mais significativas.

A Arteterapia contribui para aprofundar a compreensão do desenho como recurso de elaboração emocional e de fortalecimento subjetivo. A produção gráfica é percebida como espaço de reorganização interna, no qual a criança pode expressar vivências e construir novos sentidos sobre suas experiências. O desenho, nesse contexto, torna-se uma via de comunicação sensível, capaz de sustentar processos de cuidado e desenvolvimento emocional.

A elaboração de materiais didáticos inclusivos, quando atravessada pela linguagem visual, reforça a importância de recursos que dialoguem com diferentes formas de aprender. A presença de elementos gráficos favorece a compreensão, amplia a autonomia e contribui para a participação de estudantes com diferentes perfis de aprendizagem. Esse movimento fortalece práticas pedagógicas mais flexíveis e coerentes com a diversidade presente nos espaços educativos.

A articulação entre os campos analisados evidencia que o desenho infantil ocupa uma posição de destaque na construção de práticas mais integradas e sensíveis à infância. Sua potência expressiva permite a criação de pontes entre diferentes áreas do conhecimento, favorecendo diálogos que enriquecem a compreensão sobre o desenvolvimento humano. O caráter interdisciplinar dessa linguagem reforça sua relevância em múltiplos contextos de atuação.

O reconhecimento do desenho como forma legítima de produção de sentidos contribui para a valorização da criança como sujeito ativo em seus processos de aprendizagem e expressão. Esse entendimento fortalece práticas que consideram a infância como etapa marcada por criatividade, imaginação e intensa capacidade simbólica. O desenho, nesse cenário, torna-se espaço privilegiado de manifestação dessas potencialidades.

O estudo reafirma a relevância do desenho infantil como linguagem que integra diferentes dimensões da experiência humana, promovendo aproximações entre áreas do conhecimento e ampliando possibilidades educativas. Sua presença no campo da Psicologia, da Educação, da Arteterapia e da produção de materiais inclusivos evidencia um horizonte fértil para práticas mais sensíveis, expressivas e comprometidas com o desenvolvimento integral da criança.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M. C. P.; ROCHA, C. J. T.; MALHEIRO, J. M. S.; FREITAS, R. F. **Expressão criativa das crianças a partir de práticas de desenhos na educação**. *Educação*, v. 51, n. 1, 2026. DOI: https://doi.org/10.5902/1984644489611.

ANNING, A.; RING, K**. Making Sense of Children's Drawings.** *International Journal of Early Years Education*, v. 12, n. 3, p. 195–208, 2004. DOI: https://doi.org/10.1080/0966976042000268680.

BARRETT, M. D.; LIGHT, P. H**. Symbolism and intellectual realism in children's drawings.** *British Journal of Educational Psychology*, v. 46, n. 2, p. 198–202, 1976. DOI: https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02341.x.

BETTIO, C. D. B.; SCHMIDT, A. **Desenho Universal para a Aprendizagem e diversidade de repertórios verbais entre alunos da Educação Infantil.** *Revista Educação Especial*, 2025. DOI: https://doi.org/10.5902/1984686X88396.

BURKITT, E.; BARRETT, M. **The effects of different drawing materials on children's drawings of positive and negative human figures.** *Educational Psychology*, v. 31, n. 4, p. 459–479, 2011. DOI: https://doi.org/10.1080/01443410.2011.568472.

COSTA, D. S. **O desenho de crianças e jovens na escola: breves considerações sobre a deficiência intelectual.** *Revista Educação, Artes e Inclusão*, v. 18, 2022. DOI: https://doi.org/10.5965/19843178182022e0032.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

FÁVERO, A. A.; CENTENARO, J. B. **A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites.** Contrapontos, v. 19, n. 1, p. 170-184, 2019.

GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M**. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação.** Logeion: Filosofia da informação, v. 6, n. 1, p. 57-73, 2019.

GOLDBERG, S. **Drawing and the development of children's representational understanding.** *Studies in Art Education*, v. 45, n. 3, p. 248–267, 2004. DOI: https://doi.org/10.1080/00393541.2004.11651771.

LIMA, A. P. C.; CAMARGO, E. A. **A criança fala: o desenho como fonte de escuta e produção artística sobre a brincadeira favorita na rotina da educação infantil.** *Olhar de Professor*, v. 24, 2021. DOI: https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.24.17637.081.

MATTHEWS, J. **Children and Visual Representation.** *International Journal of Art & Design Education*, v. 22, n. 1, p. 5–13, 2003. DOI: https://doi.org/10.1111/1468-5949.00342.

MORALES, W. G. B**. Análisis de Prisma como Metodología para Revisión Sistemática: una Aproximación General.** Saúde em Redes, v. 8, n. sup1, p. 339-360, 2022.

NARCISO, R.; SANTANA, A. C. A. **Metodologias científicas na educação: uma revisão crítica e proposta de novos caminhos.** ARACÊ, v. 6, n. 4, p. 19459-19475, 2025.

PAGE, M. J et al. **The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews.** BMJ, v. 1, n. 1, p. 1-1, 29 mar. 2021.

PAGE, M. J. et al. **The Prisma 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews**. *BMJ*, v. 372, 2021. DOI: https://doi.org/10.1136/bmj.n71.

SAWYER, J. E.; GOLDSTEIN, T. **Can Guided Play and Storybook Reading Promote Children's Drawing Development?** *International Journal of Early Childhood*, v. 37, n. 1, 2019. DOI: https://doi.org/10.1177/0276237418777946.

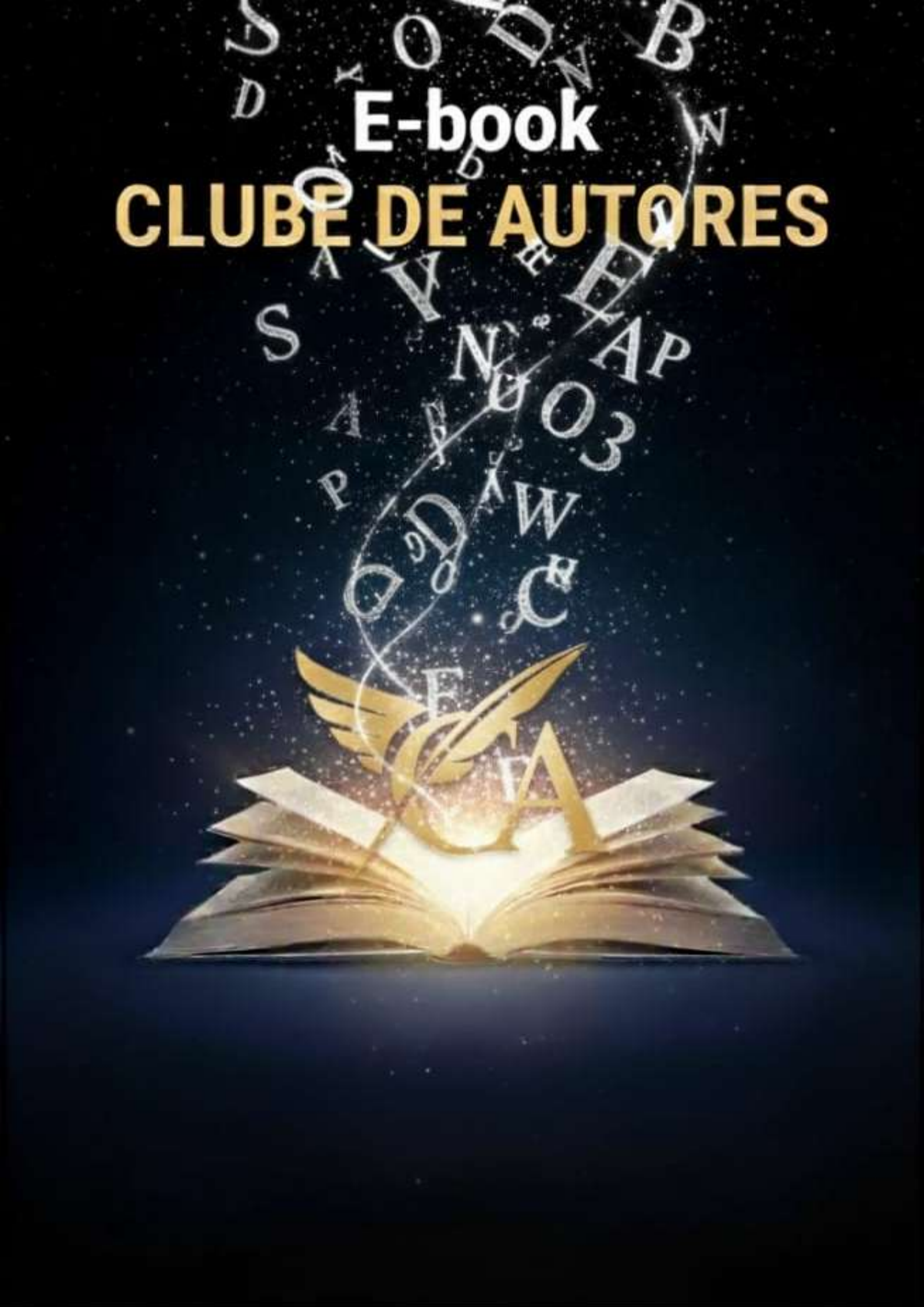
SCHULTE, C. M. **Childhood drawing: The making of a deficit aesthetic.** *Global Studies of Childhood*, v. 11, n. 1, p. 54–68, 2021. DOI: https://doi.org/10.1177/2043610621995821.

SILVA, L. R. C. et al. **Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente.** In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Anais. Paraná, 2009. p. 4554-4566.

SØNDERGAARD, E.; REVENTLOW, S. **Drawing as a Facilitating Approach When Conducting Research Among Children.** *International Journal of Qualitative Methods*, v. 18, 2019. DOI: https://doi.org/10.1177/1609406918822558.

THOMPSON, C. M. **Drawing Together: Peer Influence in Preschool Children's Art Production.** *Visual Arts Research*, v. 29, n. 2, p. 19–32, 2003. DOI: https://doi.org/10.2307/20715427.

WALLER, D. **Art Therapy for Children: How It Leads to Change.** *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, v. 11, n. 2, p. 271–282, 2006. DOI: https://doi.org/10.1177/1359104506061419.


E-book
CLUBE DE AUTORES

Simone Helen Drumond Ischkanian
Gladys Nogueira Cabral
Giane Demo
Silvana Nascimento de Carvalho
Sygride Nascimento de Carvalho
Gabriel Nascimento de Carvalho
Sandro Garabed Ischkanian

DESENHO INFANTIL E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Interfaces entre Psicologia, Educação, Arteterapia e Elaboração de Materiais Didáticos Inclusivos

- ✓ Expressar
- ✓ Compreender
- ✓ Incluir
- ✓ Transformar
- ✓ Construir futuros

Mais que desenhos, sentidos que transformam o mundo.

Editora Aprender e Incluir

DESENHO INFANTIL E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS: INTERFACES ENTRE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO, ARTETERAPIA E ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS INCLUSIVOS.

Simone Helen Drumond Ischkanian
Gladys Nogueira Cabral
Giane Demo
Silvana Nascimento de Carvalho
Sygride Nascimento de Carvalho
Gabriel Nascimento de Carvalho
Sandro Garabed Ischkanian

O desenvolvimento da compreensão sobre o desenho infantil exige uma leitura interdisciplinar que articula Psicologia, Educação e Arteterapia como campos complementares na análise da construção de sentidos na infância. Nesse horizonte, Simone Helen Drumond Ischkanian (2026, grifos nossos) destaca que a imaginação não se separa das experiências vividas, mas se estrutura a partir delas, reorganizando o real em formas simbólicas que emergem no traço infantil. Essa compreensão aproxima o desenho de um processo ativo de pensamento, no qual a criança não apenas representa o mundo, mas o reconstrói continuamente por meio da linguagem visual.

No campo da educação infantil, Gladys Nogueira Cabral (2026, grifos nossos) enfatiza que as práticas lúdicas constituem eixo estruturante das experiências artísticas, pois mobilizam a criatividade e favorecem a construção de aprendizagens significativas. Quando mediadas pedagogicamente, essas práticas deixam de ser apenas espontâneas e passam a integrar processos de reflexão e produção simbólica, ampliando o papel do professor como mediador de experiências estéticas. Essa perspectiva rompe com a separação rígida entre brincar e aprender, reconhecendo o jogo como linguagem formativa.

Giane Demo (2026, grifos nossos) ao discutir o desenho infantil, aponta que a produção gráfica não pode ser reduzida a critérios técnicos ou estéticos, uma vez que envolve simultaneamente expressão subjetiva e organização cognitiva. O desenho, nesse sentido, revela a forma como a criança estrutura o pensamento visual, articulando memória, percepção e imaginação. A influência de imagens externas não elimina a autonomia criativa, mas se integra ao repertório simbólico da criança, sendo reorganizada de maneira singular.

Na perspectiva de Sygride Nascimento de Carvalho (2026, grifos nossos), o desenho infantil deve ser compreendido como linguagem simbólica dotada de autonomia própria, exigindo leituras que considerem a intencionalidade da criança. A autora ressalta que práticas escolares baseadas na padronização tendem a restringir a expressão criativa, reduzindo a

potência do grafismo infantil. Nesse contexto, o desenho deixa de ser apenas representação e passa a constituir espaço de construção de sentidos.

Gabriel Nascimento de Carvalho (2026, grifos nossos) reforça que a infância não reproduz mecanicamente a realidade, mas a reorganiza simbolicamente a partir de experiências vividas. Essa reorganização evidencia que o desenho não é neutro, mas atravessado por dimensões culturais, emocionais e cognitivas. A criança desenha aquilo que conhece, sente e imagina, produzindo narrativas visuais que expressam sua forma singular de compreender o mundo.

Sandro Garabed Ischkanian (2026, grifos nossos) acrescenta que a ampliação das experiências vividas pela criança tem impacto direto sobre sua capacidade criadora, pois amplia o repertório de signos disponíveis para a imaginação. Nesse sentido, a criatividade não é atributo isolado, mas resultado de um processo contínuo de interação com o ambiente social e cultural. O desenho torna-se, portanto, expressão desse acúmulo simbólico reorganizado.

No campo da Psicologia do desenvolvimento, a leitura vigotskiana, retomada por diferentes autores como referência teórica transversal, sustenta que a imaginação infantil está profundamente vinculada às relações sociais. Essa compreensão afasta interpretações biologizantes e reforça o caráter histórico da formação da subjetividade. O desenho, nesse cenário, funciona como mediador entre experiência interna e mundo externo, revelando processos de significação em construção.

Simone Helen Drumond Ischkanian (2026, grifos nossos) também evidencia que o desenho infantil pode ser compreendido como forma de linguagem que antecede a escrita e complementa o desenvolvimento da comunicação verbal. Essa condição amplia sua relevância pedagógica, especialmente em contextos de educação inclusiva, nos quais diferentes formas de expressão precisam ser reconhecidas como legítimas. O traço infantil, nesse sentido, constitui narrativa visual carregada de sentido.

Gladys Nogueira Cabral (2026, grifos nossos) contribui ao discutir que a mediação docente nas práticas de Artes Visuais potencializa o processo criativo, favorecendo a articulação entre experiência estética e aprendizagem. O professor, nesse contexto, não atua como mero transmissor de conteúdos, mas como mediador de experiências simbólicas. Essa mediação permite que o desenho seja compreendido como prática de pensamento e não apenas atividade recreativa.

Giane Demo (2026, grifos nossos) ressalta que a leitura do desenho infantil exige sensibilidade interpretativa, evitando reduções estéticas ou diagnósticas. O significado do traço não está fixado na imagem, mas emerge da relação entre contexto, experiência e subjetividade. Essa perspectiva amplia a compreensão do desenho como campo de investigação da infância.

Sygride Nascimento de Carvalho (2026, grifos nossos) argumenta que a educação inclusiva se fortalece quando reconhece a linguagem visual como meio legítimo de expressão e aprendizagem. O desenho, nesse contexto, possibilita a participação de crianças com diferentes formas de comunicação, ampliando o acesso ao conhecimento. A inclusão, portanto, não se restringe à presença física, mas envolve a ampliação das linguagens possíveis.

Gabriel Nascimento de Carvalho (2026, grifos nossos) destaca que materiais didáticos inclusivos baseados na linguagem visual devem considerar a diversidade de formas de aprendizagem. Isso implica abandonar modelos rígidos e investir em recursos que dialoguem com diferentes modos de perceber e interpretar o mundo. O desenho infantil, nesse sentido, oferece referências importantes para a construção de materiais mais sensíveis.

Sandro Garabed Ischkanian (2026, grifos nossos) reforça que a construção de sentidos no desenho envolve processos de imaginação, memória e simbolização que não podem ser dissociados. Cada produção gráfica carrega uma narrativa própria, construída a partir da experiência singular da criança. Essa narrativa visual constitui forma legítima de conhecimento.

O fechamento dessa articulação teórica evidencia um consenso conceitual entre diferentes perspectivas, ao reconhecer que o desenho infantil não se restringe à aparência visual da produção gráfica, mas se consolida como forma de pensamento em ação, onde a criança reorganiza experiências, elabora percepções e constrói interpretações singulares do mundo vivido.

A representação visual na infância não opera como simples reprodução do real, mas como processo ativo de significação, no qual memória, imaginação e percepção se entrelaçam de maneira indissociável. Tal compreensão desloca o olhar pedagógico de uma avaliação centrada no produto final para uma escuta sensível do percurso expressivo, valorizando o gesto gráfico como manifestação de subjetividade em desenvolvimento.

Nesse mesmo movimento interpretativo, a interlocução entre Psicologia, Educação e Arteterapia amplia o alcance analítico do desenho infantil ao situá-lo como território de construção simbólica contínua, no qual a infância se afirma como espaço legítimo de invenção de sentidos. A produção gráfica infantil pode funcionar como mediação para expressão emocional, comunicação não verbal e reorganização interna de experiências, especialmente quando acolhida em contextos pedagógicos ou terapêuticos que respeitam sua complexidade. Essa convergência interdisciplinar, ao invés de reduzir o desenho a uma categoria fixa de análise, sustenta uma visão ampliada da criança como sujeito criador, capaz de produzir linguagens próprias que atravessam o campo estético, cognitivo e afetivo de forma integrada e profundamente significativa.

01) Com base nas contribuições de Vygotsky sobre o desenvolvimento infantil e os processos de imaginação e criação, analise as afirmações a seguir e marque a alternativa correta.

I. O aumento das vivências da criança amplia diretamente sua capacidade criativa.
II. A ampliação das experiências infantis não interfere de forma significativa na atividade criadora.
III. Crianças pequenas tendem a representar no desenho aquilo que conhecem, e não necessariamente aquilo que observam.
IV. Quanto mais variadas forem as experiências vividas, maior tende a ser a capacidade imaginativa e criativa infantil.
V. O desenvolvimento do desenho infantil ocorre de maneira espontânea, independente das influências sociais e culturais.

A ( ) Somente as afirmativas II, III e V estão corretas.
B ( ) Somente as afirmativas I, IV e V estão corretas.
C ( ) Somente as afirmativas I, III e IV estão corretas.
D ( ) Somente as afirmativas I e IV estão corretas.
E ( ) Somente as afirmativas II e V estão corretas.

02) Sobre o ensino de Artes Visuais na Educação Infantil e a utilização de atividades lúdicas, como jogos, brinquedos e brincadeiras, indique se as afirmativas são verdadeiras (V) ou falsas (F) e assinale a alternativa correta.

( ) As práticas lúdicas integram o ensino de Artes Visuais por favorecerem a imaginação e a criação, aspectos essenciais dessa área do conhecimento.
( ) As atividades lúdicas possibilitam experiências de apreciação estética e produção expressiva, mesmo quando não há mediação direta e sistemática do professor de Artes Visuais.
( ) As práticas lúdicas precisam ser rigidamente separadas das aulas de Artes Visuais para evitar confusões entre brincar e aprender conteúdos artísticos.
( ) As atividades lúdicas promovem processos de criação, contextualização e apreciação estética quando acompanhadas pela mediação pedagógica do professor de Artes Visuais.
( ) As práticas lúdicas não fazem parte do currículo de Artes Visuais na Educação Infantil, embora contribuam para a imaginação e a criatividade.

A ( ) F – V – V – V – F
B ( ) V – F – V – F – F
C ( ) V – F – F – V – F
D ( ) F – V – F – V – V
E ( ) V – V – F – F – F

03) Sobre o desenvolvimento do desenho na infância, analise as afirmações abaixo e assinale a alternativa correta.

I. Viktor Lowenfeld desconsidera a influência de imagens externas no processo de produção gráfica infantil.
II. Georges-Henri Luquet entende que a leitura do desenho infantil não está desvinculada dos sistemas de significação da linguagem.
III. O uso de imagens midiáticas como referência visual, característico da Escola Tradicional, contribui positivamente para o desenvolvimento do desenho infantil.
IV. Para Rosa Iavelberg, o desenho cultivado articula conhecimento técnico e expressão criativa de forma simultânea.

V. Na perspectiva da Escola Tecnicista, o ensino do desenho valoriza o rigor técnico e os padrões acadêmicos clássicos.

A ( ) Somente as afirmativas I, II e IV estão corretas.
B ( ) Somente as afirmativas III e V estão corretas.
C ( ) Somente as afirmativas III, IV e V estão corretas.
D ( ) Somente as afirmativas I, II, IV e V estão corretas.
E ( ) Todas as afirmativas estão corretas.

04) No contexto da Educação Infantil, o desenho é compreendido como uma forma privilegiada de expressão, organização do pensamento e mediação com o mundo. Ao considerar os processos gráficos da criança pequena, tanto sob a perspectiva da arte-educação quanto da psicogênese do desenho, é necessário reconhecer sua função para além da estética ou da representação figurativa. Com base nesse entendimento, a partir de uma abordagem contemporânea da produção gráfica infantil, assinale a alternativa CORRETA.

Alternativas
(A) A proposta de atividades gráficas na Educação Infantil deve priorizar a reprodução de formas padronizadas, permitindo que a criança treine habilidades motoras e desenvolva senso de ordem visual.
(B) O desenho na infância apresenta-se como linguagem simbólica com autonomia própria, cuja leitura exige compreensão das intencionalidades subjetivas que escapam a categorias exclusivamente evolutivas ou estéticas.
(C) O grafismo infantil, ao espelhar elementos da realidade, constitui evidência do progresso cognitivo da criança, sendo desejável que a figuração objetiva seja incentivada progressivamente ao longo das etapas do desenvolvimento.
(D) A leitura dos desenhos infantis deve priorizar a fidelidade às convenções visuais do mundo adulto, de forma a promover a passagem gradual da expressão simbólica à comunicação objetiva.
(E) O traçado da criança, embora expressivo, deve ser orientado pelo adulto no sentido de incorporar formas reconhecíveis, pois isso contribui para o avanço das noções espaciais e para a aprendizagem formal de estruturas visuais.

05) O desenho infantil pode ser compreendido como uma forma de linguagem simbólica que organiza experiências, emoções e percepções, contribuindo para a construção de sentidos sobre o mundo vivido pela criança. ( ) CERTO ( ) ERRADO

06) Na perspectiva vigotskiana, a imaginação infantil se desenvolve independentemente das experiências sociais, sendo resultado exclusivo da maturação biológica.
( ) CERTO ( ) ERRADO

07) A ampliação das experiências vividas pela criança favorece a expansão de sua capacidade criadora, uma vez que a imaginação se apoia em elementos reais reorganizados simbolicamente. ( ) CERTO ( ) ERRADO

08) O desenho infantil deve ser interpretado exclusivamente a partir de critérios estéticos, pois sua função principal é a produção de imagens visualmente adequadas a padrões artísticos.
( ) CERTO ( ) ERRADO

09) Na arteterapia, o desenho é compreendido como um dispositivo de elaboração simbólica, no qual o processo de criação tem maior relevância do que o resultado final.
( ) CERTO ( ) ERRADO

10) A análise do desenho infantil pode contribuir para a compreensão de aspectos cognitivos e emocionais, desde que seja realizada de forma contextualizada e não reducionista.
( ) CERTO ( ) ERRADO

11) A educação inclusiva reconhece o desenho como uma linguagem que amplia possibilidades de participação e expressão de estudantes com diferentes formas de aprendizagem.
( ) CERTO ( ) ERRADO

12) A utilização de recursos visuais na elaboração de materiais didáticos inclusivos contribui para a acessibilidade do conhecimento e para a diversificação das formas de aprendizagem.
( ) CERTO ( ) ERRADO

13) O desenvolvimento do desenho infantil ocorre de forma isolada do contexto cultural, sendo determinado exclusivamente por fatores internos da criança. ( ) CERTO ( ) ERRADO

14) Na perspectiva interdisciplinar, o desenho infantil pode ser compreendido como um fenômeno que articula dimensões psicológicas, pedagógicas, sociais e simbólicas.
( ) CERTO ( ) ERRADO

15) O desenho infantil não possui relação com processos de pensamento, sendo apenas uma atividade motora sem implicações cognitivas relevantes. ( ) CERTO ( ) ERRADO

16) A mediação pedagógica pode ampliar o potencial expressivo do desenho infantil ao favorecer experiências de criação e reflexão no ambiente escolar. ( ) CERTO ( ) ERRADO

17) O uso de imagens e recursos visuais na educação deve ser evitado na educação inclusiva, pois pode gerar dependência cognitiva nos estudantes. ( ) CERTO ( ) ERRADO

18) O desenho infantil pode funcionar como forma de narrativa visual, na qual a criança organiza acontecimentos, sentimentos e interpretações do cotidiano. ( ) CERTO ( ) ERRADO

19) Na Psicologia do desenvolvimento, o desenho infantil é considerado irrelevante para a compreensão dos processos de aprendizagem e subjetividade. ( ) CERTO ( ) ERRADO

20) A diversidade de materiais e suportes no desenho infantil pode influenciar modos distintos de expressão e organização simbólica. ( ) CERTO ( ) ERRADO

21) A arteterapia restringe o uso do desenho infantil à avaliação diagnóstica, priorizando a identificação de patologias. ( ) CERTO ( ) ERRADO

22) O desenho infantil pode ser compreendido como uma forma de comunicação que antecede ou acompanha o desenvolvimento da linguagem escrita. ( ) CERTO ( ) ERRADO

23) A padronização do desenho infantil em contexto escolar favorece a expressão subjetiva e amplia a criatividade das crianças. ( ) CERTO ( ) ERRADO

24) Na educação inclusiva, o desenho pode atuar como mediador de aprendizagem ao possibilitar múltiplas formas de acesso ao conhecimento. ( ) CERTO ( ) ERRADO

25) O desenho infantil não deve ser considerado uma forma legítima de expressão no contexto escolar, pois não possui valor pedagógico estruturado. ( ) CERTO ( ) ERRADO

26) A construção de sentidos no desenho infantil envolve processos de imaginação, memória e reorganização simbólica de experiências vividas. ( ) CERTO ( ) ERRADO

27) A leitura do desenho infantil deve sempre buscar um significado único e objetivo, evitando interpretações múltiplas. ( ) CERTO ( ) ERRADO

28) O desenho infantil pode ser utilizado como recurso de escuta sensível das experiências da criança em contextos educativos e terapêuticos.( ) CERTO ( ) ERRADO

29) A linguagem visual não contribui para processos de inclusão escolar, pois não interfere na compreensão de conteúdos acadêmicos. ( ) CERTO ( ) ERRADO

30) O desenho infantil, em uma perspectiva interdisciplinar, é compreendido como prática que integra expressão, cognição, emoção e cultura. ( ) CERTO ( ) ERRADO

31) No contexto do desenho infantil, a noção de linguagem simbólica está mais diretamente relacionada à ideia de que:
(A) o desenho é uma reprodução fiel da realidade objetiva
(B) o desenho expressa e reorganiza experiências internas por meio de signos visuais
(C) o desenho é uma atividade exclusivamente motora sem função cognitiva

32) Segundo perspectivas interdisciplinares, o desenho infantil deve ser compreendido como:
(A) produção estética desvinculada do desenvolvimento psicológico
(B) ferramenta exclusiva de avaliação de desempenho escolar
(C) fenômeno que articula cognição, emoção, cultura e expressão

33) Na articulação entre Psicologia e Educação, o desenho infantil é valorizado principalmente porque:
(A) substitui completamente a linguagem verbal na escola
(B) permite acesso a processos de pensamento e significação da criança
(C) elimina a necessidade de mediação pedagógica

34) Na abordagem da arteterapia, o foco do desenho infantil recai sobre:
(A) a comparação com padrões técnicos de desenho artístico
(B) o produto final como obra estética perfeita
(C) o processo de expressão e elaboração simbólica

35) A inclusão educacional mediada pela linguagem visual pressupõe:
(A) padronização das formas de expressão para facilitar avaliação
(B) exclusão de recursos gráficos em nome da neutralidade pedagógica
(C) ampliação das possibilidades de comunicação e aprendizagem

36) A contribuição da Psicologia do desenvolvimento para o desenho infantil está ligada à compreensão de que:
(A) o desenho é independente das experiências sociais
(B) o desenho reflete processos cognitivos e afetivos em construção
(C) o desenho não possui relação com o pensamento simbólico

37) No contexto escolar, o uso do desenho como prática pedagógica favorece:
(A) apenas habilidades motoras finas isoladas
(B) formas múltiplas de expressão e construção de conhecimento
(C) substituição total das atividades verbais

38) A linguagem visual em materiais didáticos inclusivos tem como principal função:
(A) dificultar o acesso ao conteúdo para evitar simplificação excessiva
(B) tornar o conhecimento mais acessível por diferentes vias de aprendizagem
(C) substituir integralmente o conteúdo textual formal

39) Na perspectiva de Vigotsky, a imaginação infantil está diretamente relacionada:
(A) à ausência de experiências concretas
(B) à ampliação e reorganização das experiências vividas
(C) ao isolamento social da criança

40) O desenho infantil no contexto educacional pode ser compreendido como:
(A) atividade recreativa sem valor pedagógico estruturado
(B) linguagem que favorece comunicação e aprendizagem significativa
(C) prática restrita ao ensino de Artes Visuais

41) Materiais didáticos inclusivos baseados na linguagem visual devem considerar:
(A) apenas critérios estéticos formais
(B) diversidade de formas de aprendizagem e expressão
(C) exclusividade do texto escrito como suporte principal

42) Na arteterapia, o desenho infantil pode contribuir para:
(A) diagnóstico rígido de padrões comportamentais
(B) repressão de conteúdos emocionais
(C) elaboração simbólica e expressão subjetiva

43) A interdisciplinaridade no estudo do desenho infantil permite:
(A) fragmentação do conhecimento em áreas isoladas
(B) compreensão ampliada do fenômeno em suas múltiplas dimensões
(C) redução do desenho à técnica gráfica

44) O desenho infantil como prática educativa inclusiva favorece:
(A) exclusão de estudantes com diferentes formas de aprendizagem
(B) uniformização das produções infantis
(C) participação e expressão de múltiplas subjetividades

45) A construção de sentidos no desenho infantil envolve principalmente:
(A) repetição de modelos visuais prontos
(B) processos de imaginação, memória e simbolização
(C) reprodução mecânica de figuras ensinadas

46) Discuta o desenho infantil como linguagem simbólica no processo de construção de sentidos na infância, considerando suas relações com o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Em sua resposta, articule contribuições da Psicologia do desenvolvimento e suas implicações para práticas pedagógicas contemporâneas.

_____

_____

47) Analise o papel do desenho infantil na educação inclusiva, destacando como a linguagem visual pode atuar como recurso de acessibilidade pedagógica. Considere em sua discussão os impactos dessa abordagem na participação, expressão e aprendizagem de crianças com diferentes perfis de desenvolvimento.

48) Explique de que maneira a arteterapia contribui para a compreensão do desenho infantil como instrumento de elaboração emocional. Em sua análise, problematize a diferença entre interpretação diagnóstica e leitura simbólica do processo criativo infantil.

49) Refita sobre a importância da interdisciplinaridade entre Psicologia, Educação e Arteterapia na compreensão do desenho infantil. Destaque como essa articulação teórica amplia a compreensão do fenômeno e contribui para práticas pedagógicas mais sensíveis às singularidades da infância.

50) Analise como a elaboração de materiais didáticos inclusivos pode ser enriquecida pela linguagem visual inspirada no desenho infantil. Discuta os princípios pedagógicos envolvidos nessa construção e suas implicações para a acessibilidade, comunicação e aprendizagem significativa.

DESENHO INFANTIL E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS: INTERFACES ENTRE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO, ARTETERAPIA E ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS INCLUSIVOS.
INTERFACE COM PSICOLOGIA
• EXPRESSÃO EMOCIONAL
• DESENVOLVIMENTO COGNITIVO
• SÍMBOLOS E PROJEÇÃO
INTERFACE COM EDUCAÇÃO
• ALFABETIZAÇÃO VISUAL
• DESENVOLVIMENTO MOTOR
• PENSAMENTO CRÍTICO E CRIATIVO
A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NO DESENHO INFANTIL
NÚCLEO DO MAPA
INTERFACE COM ARTETERAPIA
• PROCESSAMENTO DE TRAUMAS
• AUTOCONHECIMENTO E AUTOESTIMA
ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS INCLUSIVOS
• COMUNICAÇÃO NÃO-VERBAL
• ADAPTAÇÃO SENSORIAL
• REPRESENTATIVIDADE
• DESIGN UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM (UDL)

51) O desenho infantil é uma linguagem complexa que vai muito além da representação gráfica, atuando como um eixo articulador entre diferentes campos do saber. Considerando as interfaces entre a Psicologia, a Educação, a Arteterapia e a elaboração de materiais didáticos inclusivos, assinale a alternativa que descreve corretamente a relação entre essas áreas e a construção de sentidos no desenho da criança:

A) A Arteterapia utiliza o desenho infantil exclusivamente como ferramenta diagnóstica de patologias, enquanto a Psicologia foca apenas no desenvolvimento motor da criança, desconsiderando a dimensão afetiva.
B) A interface entre o desenho e a Educação possibilita a alfabetização visual e o estímulo ao pensamento crítico e criativo, sendo que a elaboração de materiais didáticos inclusivos deve se pautar no Design Universal para a Aprendizagem (DUA) para garantir a representatividade e a acessibilidade.
C) O desenho infantil, no contexto da Psicologia, é interpretado apenas como uma habilidade motora fina, não oferecendo dados relevantes para a compreensão da projeção emocional ou do desenvolvimento cognitivo.
D) A elaboração de materiais didáticos inclusivos limita-se à adaptação visual de conteúdos, sendo irrelevante considerar a comunicação não-verbal ou a adaptação sensorial ao tratar do desenho infantil como forma de expressão.
E) A integração entre essas áreas é meramente teórica, não havendo impacto prático na sala de aula ou no processo de aprendizagem, visto que o desenho infantil é uma atividade espontânea que não requer escuta ou mediação pedagógica.

52) Com relação à cultura visual e ao ensino de Artes Visuais no contexto da Educação Infantil, analise o excerto a seguir e assinale a alternativa correta.
"A cultura visual examina como as experiências cotidianas com o universo visual – dos vídeos às obras de arte – produzem, criam e disputam significados" (RANGEL, Susana. As infâncias nas tramas da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. *Cultura Visual e Infância*: quando as imagens invadem a escola. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2010).

A ( ) A cultura visual busca entender como as crianças estão sendo vistas, narradas e produzidas pelos símbolos visuais.
B ( ) A cultura visual na infância se interessa unicamente pelos estudos das produções visuais das crianças.
C ( ) A cultura visual adota mecanismos para que as crianças apreendam mais facilmente as Artes Visuais, especialmente a produção de vídeo e a pintura.
D ( ) A cultura visual precisa ser distanciada do currículo da Educação Infantil, para que possamos entender a infância em sua essência.
E ( ) A cultura visual se ampara em processos avaliativos dos diferentes fazeres artísticos na infância – dos vídeos às obras de arte.

53) Com relação à cultura visual, é correto afirmar que ela:
A ( ) considera apenas a relação das imagens das obras de arte produzidas ao longo da história e consolidadas por meios artísticos.
B ( ) evoca diferentes respostas e permite múltiplas relações entre imagens de diferentes repertórios.
C ( ) se alinha na possibilidade de criticar e distanciar as produções massivas de vídeo e televisão, as quais são altamente prejudiciais para a infância.
D ( ) busca entender a relação fixa entre a escrita e a produção do desenho das crianças.
E ( ) deve ser entendida como algo distante das crianças, para que possamos avaliar seu aprendizado sem interferências externas à escola.

54) Com relação ao ensino das Artes Visuais na Educação Infantil, identifique se são verdadeiras (V) ou falsas (F) as afirmativas abaixo e assinale a alternativa com a sequência correta de cima para baixo.
( ) O ensino da Arte na Educação Infantil deve considerar as especificidades da criança, seus repertórios e as interações do ensino com brincadeiras.
( ) O ensino da Arte na Educação Infantil deve limitar o uso de imagens da arte, pois as crianças só conseguem entender parte dos códigos visuais.
( ) O ensino da Arte na Educação Infantil é puramente prático, pois as crianças não conseguem assimilar a amplitude das imagens provenientes da história da arte.
( ) O ensino da Arte na Educação Infantil é puramente prático e sensorial, principalmente pela especificidade da faixa etária, que não precisa de propostas de leitura de imagem.
( ) O ensino da Arte na Educação Infantil visa ser algo prático, funcional e que prepare a criança para o manuseio de materiais no Ensino Fundamental.

A ( ) V – F – V – F – F

B ( ) F – V – F – V – V

C ( ) V – V – F – V – F

D ( ) F – F – V – V – V

E ( ) V – F – F – F – F

55) Com relação ao currículo e ao ensino das Artes Visuais na Educação Infantil, analise o excerto a seguir e identifique se são verdadeiras (V) ou falsas (F) as afirmativas abaixo. Em seguida, assinale a alternativa com a sequência correta de cima para baixo.

"O componente mais óbvio de uma teoria do currículo tem a ver com a questão do conhecimento e da verdade. Afinal, supõe-se que a questão central da teorização curricular é o 'que deve ser ensinado?', o que, por sua vez, remete à questão mais ampla 'o que constitui conhecimento válido ou verdadeiro?' Tradicionalmente, essa última pergunta tem sido respondida remetendo-se a teorias do conhecimento ou a epistemologias no sentido estrito, isto é, a teorias que adotam, de uma forma ou outra, uma concepção do conhecimento como representação ('verdadeira'), como correspondência ou adequação a alguma suposta e pré-existente realidade, a alguma presumida coisa-em-si" (SILVA, Tomas Tadeu. Dr. Nietzsche, curriculista: com uma pequena ajuda do professor Deleuze. In: *Reunião anual da anped, 24***.** Programa e resumos. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2001).

( ) Na concepção metafísica ou positivista, o currículo é a experiência do encontro com um composto de conhecimentos fixos e imutáveis, organizados de modo que sejam transmitidos, além do conhecimento, certos valores sociais.
( ) O currículo também pode ser entendido como o Plano Pedagógico que orienta as ações das instituições e, por ser formulado no início do ano letivo, está isento de acompanhamento e avaliação.
( ) De acordo com o Art. 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar.
( ) De acordo com a proposta curricular do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI), o termo "currículo" é resultante de um processo histórico-social liberto de conflitos, rupturas e contradições, vinculado aos contextos sociais, econômicos, culturais e políticos de uma dada sociedade.
( ) Desde seu nascimento, a criança insere-se num universo histórico-cultural, ou seja, em meio a uma trama de processos e conflitos sociais. Já o currículo pode ser entendido como um artefato social, um dispositivo subjetivante, que influencia a experiência de quem aprende.

A ( ) V – F – V – F – V
B ( ) F – V – F – V – V
C ( ) V – F – F – F – F
D ( ) F – V – V – V – F
E ( ) V – F – V – V– V

56) Identifique se são verdadeiras (V) ou falsas (F) as afirmativas com relação às regras comuns de organização da Educação Infantil, previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), e assinale a alternativa com a sequência correta de cima para baixo.

( ) A carga horária mínima anual será de 800 (oitocentas) horas, distribuídas por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional.
( ) A avaliação ocorrerá mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, com o objetivo de promoção para o acesso ao Ensino Fundamental.
( ) Haverá controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) do total de horas.
( ) O atendimento à criança será de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral.

A ( ) V – F – F – V

B ( ) F – V – F – V

C ( ) V – F – V – F

D ( ) F – V – F – F

E ( ) V – F – F – F

57) Com relação ao currículo e ao ensino das Artes Visuais na Educação Infantil, analise o excerto a seguir.

"Devir-infantil [...]. Não mais a 'criança' empírica idealizada, essencial, dotada de características comuns a um certo número de indivíduos; não mais a forma 'criança', destinada a entrar em oposição ou complementariedade, a vir-a-ser ou a deixar-de-ser cada uma das outras formas – recém-nascido, bebê, púbere, adolescente, jovem, adulto, ancião... Daqui para a frente, apenas um pensamento impessoal, inconsciente e involuntário, que pensa o infantil como paradoxo, acontecimento, devir" (CORAZZA, Sandra Mara. *Uma vida de professora*. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2005).

Sobre o assunto, é correto afirmar que a criança na Educação Infantil:

A ( ) é o centro do planejamento curricular. Cada uma delas apresenta um ritmo e uma forma própria de colocar-se nos relacionamentos e nas interações, mas o desenvolvimento de suas emoções e curiosidade costuma acontecer à parte dos processos de escolarização.
B ( ) não é o centro do planejamento curricular, pois cada uma delas apresenta um ritmo e uma forma própria de colocar-se nos relacionamentos e nas interações, assim como de manifestar emoções e curiosidade, sendo que as diferenças entre as crianças pode dificultar a construção de um currículo plural.
C ( ) é o centro do planejamento curricular. Nem todas elas apresentam um ritmo e uma forma própria de colocar-se nos relacionamentos e nas interações, de manifestar emoções e curiosidade, tampouco de elaborar um modo próprio de agir nas diversas situações que vivenciam.
D ( ) é o centro do planejamento curricular. Cada uma delas apresenta um ritmo e uma forma própria de colocar-se nos relacionamentos e nas interações, de manifestar emoções e curiosidade, bem como de elaborar um modo próprio de agir nas diversas situações que vivencia.
E ( ) é o centro do planejamento curricular. Cada uma delas apresenta um ritmo e uma forma própria de colocar-se nos relacionamentos e nas interações, porém a manifestação de emoções e curiosidades só é elaborada a partir da pré-escola.

58) Leia atentamente a definição de criança dada no Art. 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), abaixo.
"Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura" (Brasil, 2009).

De acordo com a definição acima, analise as afirmativas abaixo e assinale a alternativa correta.

I. Tal concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento

sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo.
II. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolherem as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, bem como ao articularem esses elementos em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dos professores.
III. Para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais. Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade.
IV. As interações e a brincadeira – experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos – possibilitam aprendizagens, desenvolvimento e socialização.
V. Para que ocorra o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil, a intencionalidade educativa ocorrerá através da organização e proposição de experiências que objetivem somente a livre expressão.

A ( ) Somente a afirmativa V está correta.
B ( ) Somente as afirmativas I, III e IV estão corretas.
C ( ) Somente as afirmativas II e IV estão corretas.
D ( ) Somente as afirmativas I, III e V estão corretas.
E ( ) Todas as afirmativas estão corretas.

59) Sobre as linguagens da arte na Educação Infantil, assinale a alternativa correta.

A ( ) Os materiais utilizados para diferentes produções pelas crianças devem estar sempre relacionados com os materiais consagrados pela história da arte, tais como tinta, lápis e argila.
B ( ) A oferta de materiais para a produção das crianças em diferentes linguagens das Artes Visuais deve obrigatoriamente obedecer à característica da linguagem trabalhada.
C ( ) A criança deve ser instruída a começar pelo desenho, pois este é uma fundamentação básica para a produção nas demais linguagens.
D ( ) A utilização de materiais retirados do cotidiano não indica uma possibilidade de produção coerente em diferentes linguagens das Artes Visuais no contexto da Educação Infantil.
E ( ) Para que as crianças pensem e produzam nas diferentes linguagens é necessária uma oferta ampla tanto de materiais quanto de possibilidades de usos.

60) Numa proposição efêmera com base na relação com a arte contemporânea na Educação Infantil, podem ser incluídos os seguintes tipos de materiais:
A ( ) fumaça, gelo, parede, tinta.
B ( ) tinta, papel, cola, lápis.
C ( ) vento, fumaça, gelo, alimentos.
D ( ) alimento, papel, cola, tinta.
E ( ) vento, fumaça, gelo, papelão.

61) relação à articulação entre ensino, pesquisa e extensão no trabalho docente de Artes Visuais na Educação Infantil, analise o excerto a seguir e assinale a alternativa correta.

“A docência na Educação Infantil é ainda, em grande parte, o terreno do improviso. Usa-se a ‘intuição feminina’, muitas vezes ligada a um pressuposto instinto materno, que faria parte de uma ‘essência’ característica de todas as mulheres. Cuidar, trocar fraldas, velar o sono, alimentar, deixar brincar à vontade fazem parte da rotina diária das escolas infantis. A arte

infantil nem sempre é entendida ou se destina um espaço privilegiado para ela. Ou melhor, justamente pela ansiedade em entender ou descobrir a 'verdade' dos desenhos infantis é que há pouco espaço para eles" (LOPONTE, Luciana Grupelli. Arte e Metáforas Contemporâneas para Pensar Infância e Educação**.** *Revista Brasileira de Educação*, v.13, n.37, jan./abr. Rio de Janeiro, 2008).

A ( ) Na articulação entre pesquisa e extensão, é importante desenvolver projetos que visem a formação do repertório visual da comunidade, tendo como base universal o uso de imagens canônicas e consagradas da história da arte.
B ( ) Na articulação entre ensino e extensão, é importante evitar projetos que levem em conta propostas que busquem a desconstrução de certezas sobre concepções de infâncias e a atuação docente nesse nível de ensino.
C ( ) Na articulação entre pesquisa e extensão, é importante desenvolver projetos de leitura de imagens, no intuito de potencializar a formação da percepção estética, visando somente conhecer as intencionalidades das/dos artistas.
D ( ) Na articulação entre ensino e extensão, uma possibilidade de projeto interativo da escola com a comunidade seria realizar a exposição dos desenhos produzidos pelas crianças na Educação Infantil, desde que acompanhados de uma ficha técnica explicativa elaborada pelo professor sobre as interpretações deste acerca das produções.
E ( ) Na articulação entre ensino e pesquisa, é importante desenvolver propostas que partam da própria relação pedagógica, das descobertas, das dúvidas e das observações cotidianas vivenciadas no contexto da prática de ensino.

62) TEMA PARA ATIVIDADE ACADÊMICA (PEDAGOGIA)

Desenho infantil como linguagem simbólica e prática interdisciplinar: contribuições da Psicologia, Educação e Arteterapia para a construção de sentidos na infância

PROPOSTA DE ATIVIDADE PARA OS ACADÊMICOS

A partir do tema proposto, os acadêmicos deverão elaborar um texto dissertativo-analítico no qual o desenho infantil seja compreendido como linguagem simbólica complexa, articulando contribuições teóricas da Psicologia do desenvolvimento, da Educação e da Arteterapia. O foco central deve estar na construção de sentidos produzidos pela criança por meio da linguagem visual, considerando suas implicações para práticas pedagógicas inclusivas e para a elaboração de materiais didáticos.

O texto deverá conter **citações longas e aprofundadas de autores relevantes da área**, integradas ao corpo do texto de maneira crítica e interpretativa, evitando apenas reprodução mecânica de ideias.

ORIENTAÇÃO PARA AS CITAÇÕES OBRIGATÓRIAS

Os acadêmicos devem selecionar e trabalhar com autores como:

- Vygotsky
- Jean Piaget
- Viktor Lowenfeld
- Georges-Henri Luquet
- Rosa Iavelberg
- John Matthews

- Sandra Goldberg
- Claire Golomb
- Malchiodi (Arteterapia)
- Waller (Arteterapia infantil)
- Anning & Ring
- Burkitt & Barrett
- Costa (Educação inclusiva e desenho)
- Albuquerque et al. (expressão criativa infantil)

EXIGÊNCIA CENTRAL DO TRABALHO

Cada parágrafo do texto deve conter:

- **ao menos uma citação longa ou interpretada de autor(es)**
- articulação crítica entre teoria e prática pedagógica
- análise do desenho infantil como linguagem de pensamento, expressão e subjetividade
- discussão sobre inclusão, acessibilidade e diversidade de aprendizagem

EIXOS DE DESENVOLVIMENTO OBRIGATÓRIOS

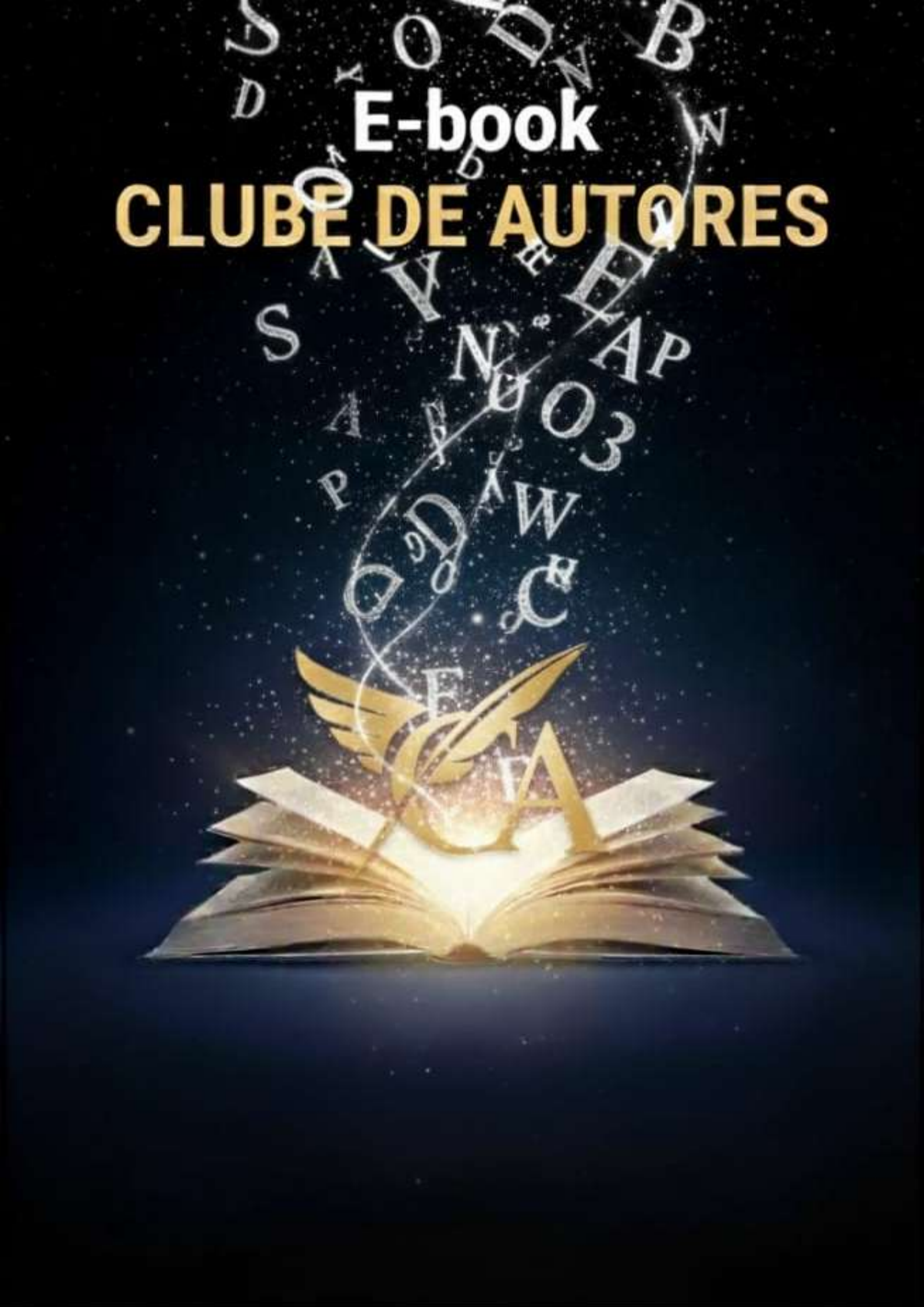
Os estudantes devem estruturar suas reflexões a partir dos seguintes eixos:

1. Desenho infantil como linguagem simbólica e não apenas estética
2. Relação entre imaginação, cognição e construção de sentidos
3. Contribuições da Psicologia do desenvolvimento para a leitura do desenho
4. Arteterapia e processos de elaboração emocional na infância
5. Educação inclusiva e acessibilidade por meio da linguagem visual
6. Elaboração de materiais didáticos inclusivos inspirados no desenho infantil
7. Interdisciplinaridade como fundamento teórico-metodológico

CRITÉRIO DE QUALIDADE TEXTUAL

O texto deve apresentar:

- densidade teórica elevada
- coerência argumentativa entre os parágrafos
- ausência de descrições superficiais
- interpretação crítica das citações
- linguagem acadêmica formal e consistente
- integração entre autores, sem fragmentação teórica


E-book
CLUBE DE AUTORES